

Ana Millán Lugo

**LA HISTORIA QUE SE APRENDE EN LA ESCUELA
BÁSICA VENEZOLANA. PERCEPCIÓN Y
CONOCIMIENTOS DEL ALUMNADO.**

Tesis Doctoral

Universidad de Barcelona

Febrero de 2008

Tesis doctoral

**LA HISTORIA QUE SE APRENDE EN LA ESCUELA BÁSICA
VENEZOLANA. PERCEPCIÓN Y CONOCIMIENTOS DEL
ALUMNADO.**

Autora:

Ana Millán Lugo

Director:

Dr. Joaquim Prats Cuevas

Departamento de Didáctica de les Ciències Socials
Facultat de Formació del Professorat

Universitat de Barcelona
2008

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Barcelona por haberme permitido cursar mis estudios doctorales en tan prestigiosa casa de estudios.

Al Dr. Joaquín Prats y Cuevas; mi tutor, por su dedicación en las largas jornadas de trabajos, consejos y supervisión para la realización y feliz termino de esta tesis. Igualmente, quiero agradecer su apoyo y palabras de motivación en el difícil y doloroso momento vivido durante el desarrollo de esta tesis, gracias por su espléndida amistad.

A la Dra. Concha Fuentes, por su valioso apoyo y oportunos consejos, en especial por su amistad.

A todos los profesores del Departamento de Didáctica de Ciencias de las Sociales de la Universidad de Barcelona, por el apoyo académico ofrecido.

A las instituciones educativas del Estado Carabobo, en donde se realizó esta investigación, a su personal directivo, alumnos y profesores, gracias por su apoyo y colaboración.

A toda mi familia, pero en especial a mi tía Julia, gracias por tu apoyo.

A mi madre, por sus palabras de aliento, por su preocupación, por su compañía espiritual, en definitiva por su incondicional amor.

A Tomás Ricardo, mi roca, quien me invito a crecer; entregando su comprensión y cariño incondicional.

Índice

Introducción	17
CAPÍTULO I. Estableciendo los límites: La investigación en el contexto de la didáctica de la historia. Hipótesis y objetivos.	
1. Planteamiento y contextualización teórica del problema.....	22
2. Preguntas e hipótesis de la investigación.....	31
2.1. Preguntas iniciales de la investigación.....	31
2.2. Hipótesis de investigación.....	32
3. Objetivos de la investigación.....	35
3.1. Objetivos generales.....	35
3.2. Objetivos específicos.....	35
CAPÍTULO II. El complicado camino hacia una didáctica de la historia.	
1. Desde los estudios conductistas hasta las investigaciones piagetianas.....	41
1.1. El conductismo asociacionista.....	41
1.2. El cognitivismo constructivista.....	42
1.3. El pensamiento formal.....	43
1.4. Las ideas previas de los alumnos.....	44
2. La preocupación por el aprendizaje de la historia.....	47
2.1. ¿Qué se entiende por historia?.....	47
2.2. La producción del conocimiento histórico.....	48
2.3. Las dificultades de enseñanza-aprendizaje de la historia.....	49
2.4. Las posturas historiográficas.....	55
3. Las investigaciones en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y la historia.....	57
3.1. Las investigaciones en el aprendizaje de la historia.....	63
3.1.1. Los primeros pasos.....	64
3.1.2. La utilización de la evidencia o fuentes históricas.....	67
3.1.3. Las ideas previas de los alumnos.....	73

3.13.1. Las ideas previas y la influencia del proceso instruccional en la adquisición de los aprendizajes nuevos.....	74
3.1.4. La interpretación y la explicación causal.....	78
3.1.5. La empatía.....	83
3.1.6. La progresión.....	85
3.1.7. La percepción de los alumnos de la historia como asignatura escolar y como disciplina científica.....	87
3.1.8. Desarrollo de alternativas metodológicas para la comprensión de la historia.....	95
3.1.9. La influencia de los medios de comunicación de la familia y de la comunidad en la construcción y comprensión del conocimiento histórico.....	103
3.1.10. La práctica profesoral y la percepción que tienen los alumnos sobre la historia.....	107
3.1.11. La percepción de la historia desde la perspectiva del género.....	108
3.2. La investigación en España. A partir de los ochenta.....	109
3.2.1. Niveles de abstracción en los alumnos.....	113
3.2.2. Las ideas previas de los alumnos.....	115
3.2.3. Los conceptos históricos.....	117
3.2.4. El tiempo históricos.....	120
3.2.5. Las explicaciones causales y las explicaciones intencionales.....	124
3.2.6. La empatía y el presentismo.....	129
3.2.7. La significación y la imaginación.....	132
3.2.8. La percepción de la historia por parte de los alumnos como asignatura escolar y como disciplina científica.....	135
3.2.9. El nivel de conocimiento en los alumnos.....	141
3.3. Las investigaciones en Latinoamérica.....	143
3.3.1. La investigación en Argentina.....	144
A.1. Alternativas metodológicas. Propuestas.....	144
A.2. Consideraciones sobre el tiempo y el espacio.....	146
A.3. Reflexiones sobre las ideas previas o preconcepciones.....	148
A.4. La interpretación.....	151
3.3.2. La investigación en Chile.....	153

B.1.El aprendizaje de la historia patria chilena. Dificultades de algunos conceptos y periodos históricos.....	153
3.3.3. La investigación en México.....	155
C.1.Algunas reflexiones sobre la metodología empleada en el aula de clases y el aprendizaje de la historia.....	155
3.3.4. La investigación en Cuba.....	158
D.1.Algunas reflexiones sobre la didáctica de la historia.....	158
D.2.Algunas consideraciones sobre los conceptos históricos.....	160

CAPÍTULO III. El aprendizaje de la historia en el sistema educativo venezolano.

Artículo I.

Artículo II.

1. Breve descripción de la educación venezolana.....	165
2. Rasgos generales y estructura del sistema educativo venezolano	167
3. La educación básica.....	170
4. La asignatura de historia en la educación básica.....	172
5. La situación de la investigación en el campo de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales en Venezuela.....	173
A. Algunas reflexiones sobre la didáctica de la historia.....	174
B. Los contenidos programáticos en Venezuela.....	176
C. Alternativas metodológicas propuestas.....	181
D. Consideraciones sobre las nociones temporales.....	185
E. Situación de la enseñanza-aprendizaje de la historia.....	187

CAPÍTULO IV. Descripción de la metodología y de los instrumentos metodológicos: La prueba de conocimientos y el cuestionario.

1. Diseño de la investigación.....	193
2. Fundamentación teórica de la prueba de conocimientos.....	194
2.1. Proceso de construcción y descripción de la prueba de conocimientos.....	198
2.1.1 Objetivo de la prueba.....	198
2.1.2. La historia en los programas de estudios y en los libros de texto de la tercera etapa de la educación básica.....	199
2.1.3. Universo de contenido.....	201

2.1.4. Tabla de especificaciones.....	204
2.2. Descripción de la prueba de conocimientos piloto.....	208
2.3. Descripción y justificación de los cambios realizados a la prueba de conocimientos piloto.....	221
2.3.1. Revisión y evaluación de la prueba de conocimientos piloto por el profesorado.....	221
2.3.2. Comportamiento de la prueba piloto.....	225
2.3.3. Prueba de conocimientos definitiva.....	226
2.3.4. Criterios de calificación de la prueba de conocimientos definitiva.....	230
2.3.5. Fiabilidad del instrumento.....	232
3. Fundamentación teórica del cuestionario.....	233
3.1. Proceso de construcción y descripción del cuestionario de percepciones.....	237
3.1.1. Objetivo del cuestionario.....	237
3.1.2. Descripción del cuestionario de percepciones piloto.....	238
3.2. Descripción y justificación de los cambios del cuestionario piloto.....	246
3.2.1. Revisión y evaluación del cuestionario piloto por el profesorado.....	246
3.2.2. Comportamiento del cuestionario piloto.....	249
3.3. Proceso de construcción y descripción de la ficha sociológica.....	250
3.4. Cuestionario definitivo.....	252
3.5. Codificación de las respuestas.....	252
3.6. Fiabilidad del instrumento.....	252
4. Población a la que va dirigida la investigación.....	253
4.1. Descripción de las instituciones educativas.....	254
4.1.1.- Unidad educativa: “Arturo Michelena”.....	254
4.1.2.- Unidad educativa: “Carlos Arvelo”.....	255
4.1.3.- Unidad educativa: “Alfredo Paradise”.....	256
4.1.4.- Escuela básica: “Simón Rodríguez”.....	257
4.1.5.- Unidad educativa: “Alfredo Pietri”.....	258
4.1.6.- Escuela básica: “Arístides Bastidas”.....	260
4.1.7.- Unidad educativa: “Luis Alfredo Colomini”.....	261
5. Fases de aplicación de los instrumentos.....	262
5.1. Fase exploratoria.....	263

5.2. Fase definitiva.....	264
---------------------------	-----

CAPÍTULO V. Descripción, explicación y análisis de los resultados de la prueba de conocimientos y del cuestionario de percepciones.

1. Descripción y elección de la muestra.....	271
1.1. Criterios de selección de la muestra.....	271
1.2. Características del alumnado de la muestra.....	273
2. Cuestiones preliminares sobre el análisis de resultados de la prueba de conocimientos y el cuestionario de percepciones.....	277
3. Descripción y análisis de los resultados de la prueba de conocimientos.....	278
3.1. Resultados globales de la prueba de conocimientos.....	279
3.2. Resultados de las calificaciones globales de los alumnos en función del nivel de estudios de los padres.....	282
3.3. Resultados de las calificaciones globales de los alumnos en función del perfil cultural familiar.....	283
3.4. Resultados de las calificaciones globales de los alumnos en función de los colegios ubicados en municipios con economías industriales y con economías agrícolas, pecuarias y avícolas.....	285
3.5. Resultados de las calificaciones globales de los estudiantes en función del sexo.....	290
3.6. Conocimientos históricos que tienen los alumnos.....	291
3.6.1. Cronología de hechos históricos.....	292
3.6.2. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.....	301
3.6.3. Localización de hechos históricos.....	328
3.6.4. Identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos.....	335
3.6.5. Identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos.....	344
3.6.6. Establecimiento de relaciones entre hechos históricos.....	348

3.6.7. Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.....	356
4. Descripción y análisis de los resultados del cuestionario de percepciones.....	376
4.1. Primera parte. Perspectivas de la historia.....	377
4.2. Segunda parte. Concepción de la historia.....	395
4.3. Tercera parte. Interés por la historia social y académica.....	403
4.4. Cuarta parte. Utilidad de la historia social y académica.....	439
5. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimiento de historia y el cuestionario de percepción.	481
5.1. Cuestiones preliminares.....	481
5.2. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimientos y la variable interés global.....	483
5.3. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimientos y la variable utilidad global.....	485

CAPÍTULO VI. Conclusiones.

1. Lo que saben de historia los alumnos de 9º grado de la tercera etapa de la educación básica.....	491
2. Percepción que tienen los alumnos de 9º grado, acerca de cómo se aprende la historia.....	500
2.1. La concepción de la historia como área de conocimiento.....	500
2.2. La visión de la educación que reciben.....	501
2.3. El interés social y académico por la asignatura de historia.....	504
2.4. La utilidad social y académica de la asignatura.....	507
3. Correlación entre la prueba de conocimiento de historia y el cuestionario de percepción.....	509
Relación de gráficos.....	513
Relación de cuadros.....	520
Relación de diagramas.....	528
Referencias bibliográficas.....	529

Anexos

Anexo N° 1. Contenidos temáticos de las asignaturas de historia de la tercera etapa.....	552
Anexo N° 2. Modelo de ficha de revisión y evaluación de los ítems de la prueba de conocimientos.....	598
Anexo N° 3. Modelo de ficha de revisión y evaluación de los ítems del cuestionario.....	600
Anexo N° 4. Prueba de conocimientos: modelos.....	602
4.1. Modelo prueba de conocimientos piloto.....	602
4.2. Modelo prueba de conocimientos definitiva.....	612
Anexo N° 5. Cuestionario de percepciones: modelos y categorizaciones.....	621
5.1. Modelo cuestionario de percepciones piloto.....	621
5.2. Modelo cuestionario de percepciones definitivo.....	628

INTRODUCCIÓN

La realización de investigaciones educativas en Venezuela es bastante difícil. Mucho más si estas se hacen en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de las nuevas epistemologías y metodologías, que incipientemente son impulsadas por algunos investigadores como J. Prats,¹ con la intención de alcanzar un poco de claridad respecto a los problemas que presenta el aprendizaje de la historia en la escuela secundaria. El interés por estudiar y solucionar otros problemas educativos vinculados a aspectos económicos, presupuestarios o éticos, en este país, ha incidido en la paralización casi total de las investigaciones en este sector.

Conscientes de la importancia que tiene esta investigación para el campo de la didáctica de las ciencias sociales y de la didáctica de la historia en particular, por lo novedoso del tema; la percepción y el conocimiento de la historia que se aprende en la Escuela Básica desde la perspectiva del alumnado, y por la casi inexistencia de investigaciones de este tipo en Venezuela, que tengan al alumno como centro y protagonista de los aprendizajes de esta disciplina escolar, se planteó la realización de esta tesis doctoral: “EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA BÁSICA VENEZOLANA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO”.

Desde el punto de vista científico es poco lo que se ha hecho desde la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, para acercarse a los conocimientos y percepciones que tienen los alumnos sobre lo que aprenden y cómo aprenden la historia en la educación secundaria, en el caso venezolano Educación Básica. No obstante, hay que reconocer la importancia de las investigaciones sobre los alumnos y el aprendizaje de esta disciplina escolar se han hecho desde la psicología.

¹ J. PRATS CUEVAS. La Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En la Formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Asociación del profesorado y la didáctica de las CCSS. Díada editora, 1.997.

Es innegable la necesidad de abordar aspectos centrales para lograr una mejor comprensión de la historia escolar desde la perspectiva del alumnado, relacionados con la didáctica de aula, las concepciones de la historia, los aprendizajes adquiridos y la manera en que se relacionan durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva epistemológica y metodológica, esta investigación se enmarca dentro de una de las líneas de investigación propuestas por J. Prats,² para los estudios a realizar en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales: INVESTIGACIONES LIGADAS A LAS CONCEPCIONES DE LA HISTORIA Y DE LA GEGRAFÍA O DE OTRAS CCSS ENTRE EL ALUMNADO, ASÍ COMO TAMBIÉN LA EVALUACIÓN DE SUS APRENDIZAJES.

Por otra parte, se cree que este estudio permitirá iniciar un proceso de investigación de gran importancia para el campo de la didáctica como ciencia en consolidación y, de forma particular y puntual, contribuirá a la comprensión del proceso de aprendizaje de esta asignatura desde la perspectiva del alumnado. La exposición de esta tesis doctoral, se hace en base a seis capítulos y a un apartado de anexos, que a continuación se describen:

- El primer capítulo contempla el planteamiento y contextualización teórica del problema en estudio, las hipótesis y objetivos de investigación.

- El segundo capítulo, denominado “El complicado camino hacia una didáctica de la historia”, es una aproximación a los principales trabajos que están en relación con la problemática del aprendizaje de la historia, es decir, trata del estado de la cuestión. En el cual se describen algunas de las concepciones teóricas sobre el aprendizaje, las reflexiones y debates en torno al carácter científico de la Didáctica de las Ciencias

² J. PRATS CUEVAS. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: En la formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales. Sevilla: Asociación universitaria del profesorado de didáctica de las CCSS. Díada editora, 1.997.

Sociales, y finalmente presenta un análisis en profundidad sobre las investigaciones puntuales realizadas en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia.

El tercer capítulo está referido al aprendizaje de la Historia en Venezuela, considerando los rasgos generales y estructurales del sistema educativo venezolano, así como la asignatura de historia en el contexto de la educación básica, y la situación de la investigación en el campo de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales en Venezuela.

El cuarto capítulo tiene como objetivo fundamental presentar la metodología utilizada en la investigación. Comenzando con el diseño de investigación, y continuar con la fundamentación teórica y descripción de la prueba de conocimientos y del cuestionario de percepciones, del proceso de construcción de éstos y de los objetivos de investigación. Finalmente, describe las instituciones educativas en donde se realizó el estudio y las fases de aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

El capítulo V, está dedicado al análisis de los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos metodológicos utilizados para estudiar la problemática planteada. Estos resultados se presentan en dos bloques. El primero aborda lo relacionado con la prueba de conocimientos, y el segundo, se refiere a los resultados del cuestionario de percepciones.

El capítulo VI está dedicado a la exposición de las conclusiones de la investigación, referidas al aprendizaje de la historia en la escuela básica venezolana desde la perspectiva del alumnado.

CAPÍTULO I

Estableciendo los límites: La investigación en el contexto de la didáctica de la historia. Hipótesis y objetivos.

Índice.

Planteamiento y contextualización teórica del problema.

Preguntas e hipótesis de la investigación.

 Preguntas iniciales de la investigación.

 Hipótesis de investigación.

Objetivos de la investigación.

 Objetivos generales.

 Objetivos específicos.

1. PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA DEL PROBLEMA.

El planteamiento de cualquier investigación científica exige como punto de partida la definición clara y precisa del campo de estudio que se desea investigar. Desde esta perspectiva, la primera tarea a hacer, en el momento de iniciar una tesis doctoral, es la delimitación concreta del campo de estudio en la cual se inscribirá la investigación. Probablemente, éste sea el punto que exija la mayor utilización de la capacidad intelectual, debido a que si no se determina previamente con exactitud y claridad el tema de investigación, y éste no queda enmarcado correctamente dentro del contexto del área disciplinar, los problemas que se puedan presentar durante la investigación serán mucho más difíciles de despejar y superar.

Es por ello, que la intención de hacer un planteamiento coherente y bien delimitado del problema a estudiar busca dar respuestas, de forma sencilla, a cualquier eventualidad de orden metodológico o teórico. Investigar, generalmente, en el contexto de la realización de una tesis doctoral, implica la realización de una serie de etapas metodológicas que revisten un conjunto de actividades muy complejas, que por demás, exigen de un esfuerzo intenso y bastante sostenido por parte del investigador, como lo es el diseño, la revisión, aplicación y análisis de los instrumentos necesarios para desarrollar la investigación, buscar y hacer la revisión bibliográfica de la temática y construir el estado de la cuestión, entre otras cosas.

En base a lo anterior, se asume que si no hay una clara y precisa definición y delimitación del área de estudio a investigar, las dificultades que se pudieran presentar en su proceso de construcción podrían convertirse en un obstáculo insalvable. Cuestión que es más grave, cuando la problemática en estudio se enmarca en el campo teórico metodológico de las ciencias sociales, debido a que éstas presentan problemas muy diferentes a los que afectan a las investigaciones experimentales del ámbito de las ciencias naturales.

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, es oportuno señalar que esta investigación se enmarca en el ámbito específico de la Didáctica de las Ciencias Sociales y particularmente en la Didáctica de la Historia, campo disciplinar que, tal como lo han señalado algunos didactas³, es un área de conocimiento emergente que aún se encuentra en una etapa de construcción y al que le falta recorrer un camino bastante largo que le permita la conformación de un cuerpo teórico que ayude a vertebrar el campo de investigación de esta disciplina científica, y de esta manera, conquiste estadios de mayor madurez teórico-metodológica que conlleven a consolidarla como una ciencia.

No obstante, no hay duda de que se han emprendido los primeros pasos, expresados en los grandes esfuerzos que se vienen realizando en las últimas décadas desde varios países, como es el caso de los diversos grupos de investigación que se están constituyendo en las universidades españolas, desde donde se han hecho importantes aportaciones a su desarrollo como ámbito científico.

Para conseguir el grado de madurez científica que requiere esta emergente área de conocimiento, de acuerdo a lo expresado por J. Prats, es necesario pasar por la superación de algunos de sus problemas fundamentales como son: la ausencia de acuerdos, en la comunidad de investigadores, en relación al establecimiento de los núcleos conceptuales indispensables para la definición epistemológica de la Didáctica de las Ciencias Sociales y a la falta de la delimitación de sus principales ámbitos de trabajo⁴. Problemática, que podría conducir a la realización de investigaciones en torno a

³ J. PRATS. "La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Notas para un debate deseable" En: *La Formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación universitaria del profesorado de didáctica de las CCSS. Díada editora, 1997; *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

I. GONZÁLEZ GALLEGO. "El conocimiento geográfico e histórico educativos: La construcción de un saber científico". En: *Geografía y la Historia, elementos del medio*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

F. MERCHAN. "La Didáctica de la Historia en Europa: Líneas de trabajo sobre el problema de la selección y organización de contenidos." En: *Investigación en la Escuela*. Sevilla. Núm. 24. 1994; "Las unidades didácticas de Ciencias Sociales en el Proyecto IRESA". En: Insula Barataria (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales: Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum, 1994.

⁴ J. PRATS. Op. Cit ...pág 124

otros temas, divorciados entre si y que no estén dentro del contexto del desarrollo del corpus teórico y de los métodos propios de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Como resultado del escaso desarrollo de métodos y técnicas de investigación concebidas o adaptadas desde el ámbito de estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales, otro de los grandes problemas, al que esta incipiente disciplina se ha tenido que enfrentar, ha sido la colonización del área por metodologías provenientes de otras ciencias sociales. Este ha sido uno de los grandes retos a superar por la naciente comunidad de científicos, que han tenido que proponerse la construcción de métodos de investigación propios que permitan analizar con rigurosidad científica la realidad educativa en estudio.

Otro de los problemas a superar, está relacionado con las diversas investigaciones que se han realizado a partir de las corrientes de la psicología o la pedagogía que, desde sus perspectivas científicas, han centrado y dirigido las investigaciones, de manera general, hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y dejando de lado el contexto particular, donde se producen las interacciones de dicho proceso, así como tampoco han considerado la especificidad del objeto de aprendizaje ni su desarrollo histórico conceptual. Dicho de otra forma, le otorgan poco o ningún significado e importancia a las particularidades que, desde el punto de vista conceptual y epistemológico, tienen las disciplinas en las que se enmarca el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, de la historia.

Finalmente, hay que alertar que el predominio de ideologías pedagógicas, que en esta área de las didácticas especiales, ha llegado en algunos casos a provocar confusiones y a distorsionar los propósitos y resultados de las investigaciones realizadas en esta área de conocimiento, y incluso a la mala interpretación de los planteamientos de las investigaciones de este tipo.

No obstante a estos problemas, J. Prats⁵ sostiene que a la Didáctica de las Ciencias Sociales se le debe considerar como ciencia, no porque sus resultados sean conocimientos más o menos exactos e inapelables de la realidad estudiada, sino por la manera en que se ha venido accediendo a ellos, es decir, utilizando métodos y procedimientos de indagación y análisis con estricto rigor científico.

En todas las ciencias hay características que tienen una importancia especial. En la Didáctica de las Ciencias Sociales destaca el sujeto como parte fundamental del objeto de estudio y su participación activa dentro del objeto de conocimiento, puede conducir a que se produzcan confusiones en el momento de diferenciar y comprender la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Más aún, si se toma en consideración otra de las singularidades de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como lo es la naturaleza de su realidad educativa. Dicho de otra forma, el contexto en donde ésta está enmarcada, se caracteriza por ciertos aspectos que es importante tener presentes durante la investigación, como: la diversidad, la variabilidad y la inmaterialidad. Elementos que hacen que esta realidad sea altamente compleja. Por eso, que los aspectos sociológicos, psicológicos, afectivos, etc., involucrados, pueden en cualquier momento ser determinantes en la modificación de los resultados de la investigación.

La construcción de cualquier nueva área de saber científico siempre se encontrará con algunos o todos los problemas anteriormente descritos, tanto desde la perspectiva epistemológica como desde el problema del método de investigación y de análisis de la realidad como campo de estudio. En consecuencia, la especificidad del objeto de estudio, de cualquier disciplina científica, exige generar sus propias metodologías particulares y específicas, en atención a las características y naturaleza del objeto en estudio, y esto solo puede hacerse a partir de una práctica investigativa que permita la revisión, la reconstrucción y la adopción de los procedimientos científicos para ir adecuándolos al ámbito de investigación con la finalidad de aprehender o apropiarse de la realidad en estudio.

⁵ J. PRATS. "Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de educación*. Barcelona. Núm. 1. 2.002.

En esa perspectiva, es necesario señalar que el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier disciplina, resulta un acto muy complejo debido, entre otras cosas, al conjunto de elementos que intervienen y se relacionan entre sí, como se señaló anteriormente. Sin embargo, en el caso que ocupa esta investigación, como lo es el campo del aprendizaje de la historia, no cabe duda de que las dificultades serán algo más complejas. Pues, realizar trabajos de investigaciones científicas que se centren en uno de los principales elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo es el sujeto que aprende, es muy difícil, aunque a su vez muy importante. Desvelar el conocimiento de lo que saben y de lo que piensan estos sujetos sobre la asignatura y la disciplina histórica es de suma utilidad para revisar, comprender y definir el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta área, más aún, si ésta se hace desde la perspectiva de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales.

No obstante, lo más común es encontrarse con investigaciones que, desde la psicología cognitiva o de la instrucción, hayan concentrado su temática de estudio en el conocimiento de las representaciones mentales que posee el alumnado sobre aspectos sociales o históricos, como la sociedad o el pasado, en las formas de aprendizaje de los aspectos de la disciplina histórica, y en las dificultades de aprendizaje que presenta la historia. Pese a ello, algunos investigadores como J. Prats, frente a esta situación y considerando las recomendaciones de M. Wittrock⁶, en relación a lo que se debe conocer del alumnado para mejorar los procesos de aprendizaje de la historia, proponen investigar sobre los aspectos que aparecen recogidos en el siguiente diagrama:

⁶ M. WITTRÖCK (Comp). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paídos Educador, 1997; *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paídos Educador, 1997.

DIAGRAMA. 1. Aspectos de investigación sobre el alumnado⁷.



Dichos aspectos forman parte de uno de los cinco ámbitos o líneas de investigación definidas, también por J. Prats⁸, como lo son: las investigaciones ligadas a las concepciones de la historia y la geografía o de otras ciencias sociales entre el alumnado, así como a la evaluación de los aprendizajes. Ámbito en el que se inscribe la presente tesis doctoral, denominada: “La Historia que se aprende en la Escuela Básica venezolana. Percepción y conocimientos del alumnado”, lo que la sitúa dentro del campo de la Didáctica de la Historia, teniendo como eje central específico al alumno, quien es

⁷ Fuente: Elaborado a partir de J. PRATS. “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales” Op.cit... pág.

⁸ J. PRATS. “La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.” Op.cit..

considerado en esta investigación como el elemento más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí, que la finalidad de esta investigación sea describir, analizar e interpretar la problemática de la educación venezolana en la dimensión del aprendizaje de la historia en la tercera etapa de la educación básica, o última etapa obligatoria.

Específicamente, la misma se desarrollará en siete instituciones educativas ubicadas en diferentes municipios del Estado Carabobo, en una relación bi-direccional que apunta hacia dos de los aspectos concretos que pueden considerarse representativos de la realidad a estudiar: el conocimiento histórico que poseen los alumnos del último grado⁹ de la Educación Básica Venezolana y la percepción que éstos tienen acerca de cómo se aprende la historia. Desde esta perspectiva, y considerando la clasificación hecha por Sierra Bravo¹⁰ y la naturaleza de este estudio, la presente tesis toma como metodología el análisis descriptivo explicativo de estas dos dimensiones. En este sentido, la información necesaria se obtendrá mediante la aplicación de un cuestionario y de una prueba de conocimientos académicos como instrumentos de recolección de datos, lo que implica estudiar indirectamente una realidad socialmente observable.

Por otra parte, es necesario acotar que en las investigaciones realizadas en Venezuela ha privado más el interés por estudiar y solucionar otros problemas educativos vinculados a aspectos económicos, presupuestarios, sociales o éticos que realizar investigaciones que tengan como finalidad alcanzar un poco de claridad en los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y menos aún, con los que estén relacionados específicamente con la historia, la geografía y las demás CCSS en la educación secundaria o media. Además, las diversas políticas económicas dirigidas al sector educativo, implantadas desde hace mucho tiempo, han hecho bastante difícil la investigación en este sector. Además de ello, hay que subrayar que en Venezuela aún no se ha producido el divorcio entre la pedagogía general y las didácticas de las materias escolares, de manera que es posible calificar las investigaciones relacionadas con las

⁹ 9º grado de la tercera etapa de la Educación Básica Venezolana.

¹⁰ R. SIERRA BRAVO. *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo, 1.995.

didácticas específicas como de casi inexistentes, más aun si éstas se enmarcan en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia y de las nuevas epistemologías y metodologías, que incipientemente son impulsadas por algunos investigadores.

En consecuencia, se pudiera decir que el realizar investigaciones en Venezuela vinculadas de forma directa con uno de los principales elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo es el alumnado, constituyen un desafío, mucho más, si éstas están relacionadas con la historia, como es el caso de esta tesis doctoral, donde lo que se pretende es determinar el conocimiento histórico que poseen los alumnos al final de la educación básica, así como sus percepciones acerca de la historia. Ámbito de estudio, que podría considerarse como poco investigado, aún en situación virgen y a la espera de ser explorado. De modo, que se espera que los resultados de esta investigación representen un aporte a la realidad educativa Venezolana y contribuyan a evaluar si las propuestas curriculares planteadas desde los organismos e instituciones han tenido la respuesta esperada por el alumnado, mejorando sus conocimientos y su visión sobre la asignatura de historia.

Conociendo la importancia que tiene esta investigación para el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Didáctica de la Historia en particular, es justo reconocer que sus resultados, por simples que parezcan, contribuirán a construir las bases para el desarrollo de este emergente campo de estudio, así como para la constitución de lo que serán las futuras líneas de investigación para este nuevo ámbito de estudio en Venezuela.

Ahora bien, hay que destacar que la investigación propuesta obedece a las interrogantes y preocupaciones que se fueron formando en la doctorando a partir de su participación en la comisión de renovación curricular del nuevo perfil del egresado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo en la mención de Ciencias

Sociales¹¹. Desde ese momento, comenzó la motivación y a aparecer el interés por indagar sobre la situación en Venezuela de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia. Sin embargo, es durante el programa doctoral en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona cuando verdaderamente se aclara el interés por averiguar sobre la realidad de este proceso en Venezuela, pero desde la perspectiva de la persona que aprende y en una asignatura que es considerada fundamental en el plan de estudios de la educación básica, como lo es la historia, asignatura que en dicho plan forma parte del área de estudios sociales.

De manera, que la presente investigación responde, desde sus comienzos, al interés de la doctorando por realizar una investigación sobre la realidad educativa venezolana, que aporte nuevos elementos desveladores de la situación actual en que se encuentra el aprendizaje de la historia en la educación básica, por la razón de que son muy pocos los estudios realizados sobre esta temática. Y por la ausencia, en las pocas investigaciones revisadas, de rigor metodológico y de una perspectiva didáctica más científica.

De ahí, que la recogida de información sobre el problema en estudio se realizó, en Venezuela, específicamente con alumnos del noveno y último grado de la educación básica obligatoria, en veinte secciones distribuidas entre siete de los colegios de los catorce municipios que constituyen uno de los Estados más importantes de Venezuela, como lo es el Estado Carabobo. Sin embargo, hay que aclarar que esta investigación se enmarcó en la realización de los estudios doctorales de la tesista en España, situación que indudablemente facilitó la revisión del estado de la cuestión en algunos países que han iniciado la investigación en esta área de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Didáctica de la Historia, tanto en este país, como en el Reino Unido y los Estados Unidos de Norte América, así como, en algunos otros de América Latina, aunque este último punto, se trabajó también desde Venezuela.

¹¹ Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. *Jornada de Ratificación y Validación para el Diseño Curricular de la Mención Ciencias Sociales*. Venezuela: Universidad de Carabobo, Noviembre 1998.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, son obvias las razones que desde la perspectiva teórica y práctica justificaron la elección del tema objeto de estudio, a la vez que sirvieron para que la presente tesis doctoral asumiera las cuatro sugerencias hechas por Humberto Eco¹², para la elaboración de tesis; en cuanto a que el tema seleccionado debe corresponderse con los intereses de la doctorando, que las fuentes de información sean asequibles y manejables por la tesista, es decir, que estén al alcance cultural e intelectual de la doctorando; y que las metodologías escogidas para la investigación estén en el contexto de las experiencias de la doctorando.

2. PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.

2.1. Preguntas de la investigación.

Tal y como se ha venido planteando, la investigación gira en torno a dos grandes campos que son: los conocimientos básicos que los alumnos del 9º grado de la tercera etapa de la Educación Básica venezolana poseen sobre la historia aprendida y la percepción que tienen éstos acerca de cómo se aprende esta asignatura. En ese sentido, se formularon dos interrogantes:

1. ¿Qué conocimientos poseen los alumnos de 9º grado acerca de la historia que reciben en la Educación Básica venezolana?

Esta pregunta esta relacionada con los aspectos cognoscitivos básicos de la asignatura de historia del área de estudios sociales, de la tercera etapa de la Educación Básica:

- Conocimiento de Historia de Venezuela de 7º y 8º grado.
- Conocimiento de Historia Universal de 8º grado.
- Conocimiento de Historia de Venezuela: Cátedra Bolivariana de 9º grado.

¹² U. ECO. *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura.* Barcelona: Gedisa editorial, 1998. pág. 25.

2. ¿Qué percepción tienen estos alumnos acerca de cómo se aprende la historia?

Esta interrogante se corresponde con los siguientes aspectos:

- Concepción de la historia como área de conocimiento.
- Visión de la educación que reciben en relación a sus actividades, a los temas y a su actuación como alumnos.
- Interés por la asignatura en relación: a las actividades que realizan los alumnos, al contenido temático y con el resto de las asignaturas del plan de estudios.
- Utilidad social y académica de la historia.

2.2. Hipótesis de investigación.

Las hipótesis planteadas en atención a guiar la presente investigación en la dimensión cognoscitiva del aprendizaje de la historia desde la perspectiva del alumnado del 9º grado¹³ de la tercera etapa de la Educación Básica venezolana, específicamente en el Estado Carabobo, tienen su origen en los resultados obtenidos en un estudio exploratorio realizado dentro del marco del curso de doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, bajo la dirección del doctor J. Prats (período 2002-2003), con la finalidad de obtener una visión previa de la realidad que se pretende estudiar. Estos resultados constituyeron el fundamento teórico-empírico, desde donde se partió para la realización de esta investigación que trata aspectos tan importantes y concretos del proceso de Aprendizaje de la Historia en la Educación Básica venezolana, como son: el conocimiento histórico que poseen los alumnos del 9º grado de la Educación Básica y la percepción que tienen éstos acerca de cómo se aprende la historia.

¹³ Equivalente al último grado de la enseñanza secundaria obligatoria en el sistema educativo español, en el que se atiende alumnos de entre

De tal manera, que las hipótesis generales que orientan la presente investigación son las siguientes:

A. Conocimientos de historia que poseen los alumnos del 9º grado de la tercera etapa a partir de la educación recibida en la educación recibida en la educación básica venezolana.

Hipótesis 1: Sobre los conocimientos de historia de Venezuela de 7º y 8º grado, de historia universal de 8º grado y cátedra bolivariana de 9º grado.

- En general se considera que el conocimiento de historia que tienen los alumnos es escaso, en relación con los objetivos y contenidos establecidos en los programas.
- Se cree que la gran mayoría de los alumnos tienen grandes dificultades para situar cronológicamente e identificar en su periodo correspondiente, los elementos que han producido un cambio histórico.
- Se considera que la gran mayoría de los alumnos manifiestan una gran dificultad, para establecer la localización espacial de los hechos históricos.
- Se considera que la gran mayoría de los alumnos presentan dificultades para la identificación causal y para el establecimiento de relaciones entre los hechos históricos.
- Se considera que los alumnos en su gran mayoría tienen dificultades para identificar las ideas principales, a través de la utilización de un párrafo como fuente de información, así como para el establecimiento de relaciones entre éstas.

B. Percepción que tienen los alumnos del 9º grado acerca de cómo se aprende historia.

Hipótesis 1: Sobre la concepción de la historia como área de conocimiento.

- Se estima de manera general que los alumnos de 9º grado de la tercera etapa de la Educación Básica, tienen grandes inconvenientes para enunciar el concepto de historia.

- Se cree que la mayoría de los alumnos del 9º grado de la tercera etapa de la Educación Básica; consideran que la historia es la narración del pasado, introduciendo como referentes los grandes hechos y personajes.
- Se considera que la visión predominante en la gran mayoría de los alumnos de 9º grado de la tercera etapa de la Educación Básica, es de tendencia positivista.

Hipótesis 2: Acerca de la visión de la educación que reciben.

- Se cree que en las clases de historia el eje central y fundamental es el docente, quien ejerce de personaje principal en las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en el aula de clases, y no el alumnado.

Hipótesis 3: En cuanto al interés social y académico por la asignatura.

- Se cree que el interés que despierta la historia es superior en el conocimiento socio-cultural de grandes hechos y personajes del pasado, que hacia su comprensión como un conocimiento disciplinar científicamente comprobable.
- Se considera que el interés que produce el conocimiento del pasado en general y, de manera específica, la historia como asignatura, dependerá de los factores intervinientes que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje; como la educación recibida, entre otros factores.
- En relación al interés por la asignatura se cree que la historia para el alumnado no es una disciplina muy aburrida, aunque tampoco tan interesante.

Hipótesis 4: En cuanto a la utilidad social y académica de la asignatura.

- Se considera que la perspectiva, que poseen la mayoría de los alumnos, sobre la utilidad de la historia es limitada y reducida a la simple idea de que su contribución reside en la formación integral del individuo y en el conocimiento del pasado.
- Se cree que frente al resto de las asignaturas del plan de estudios, la posición de los alumnos sobre la utilidad de la historia, es que ésta no es la más útil, pero tampoco la más inútil.
- En general se considera que la mayoría de los alumnos tienen grandes inconvenientes para señalar o establecer algún tipo de utilidad de la historia con su presente o su futuro.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Las inquietudes y expectativas generadas por el propósito de esta investigación condujeron a establecer las metas a alcanzar durante su desarrollo, en ese sentido, se plantearon los siguientes objetivos:

3.1. Objetivos generales.

- Conocer qué saben de historia los alumnos del 9º grado de la Educación Básica Venezolana.
- Determinar la percepción que tienen los alumnos del 9º grado acerca de cómo se aprende la asignatura de historia en la Educación Básica Venezolana.

3.2. Objetivos específicos.

Los objetivos específicos que se presentan a continuación, han sido formulados a partir de los generales señalados anteriormente:

1. Revisar de la forma más sistemática y precisa posible los contenidos de la asignatura de historia que se imparte en la Educación Básica Venezolana, a partir de los programas y de los textos oficializados y recomendados por el Ministerio de Educación y Deportes.
2. Determinar los conocimientos básicos que sobre la asignatura de historia poseen los alumnos del 9no grado que forman parte de la muestra. Aquí, lo que se pretende es la obtención de datos precisos para describir y explicar los conocimientos básicos que los jóvenes alumnos tienen de la historia que se enseña en la Educación Básica Venezolana.
3. Identificar la relación que pueda existir entre el grado de conocimiento de historia que tienen los alumnos del 9º grado de la Escuela Básica venezolana con las variables relacionadas con el sexo del alumnado, con nivel de estudios de los padres, perfil cultural familiar, ubicación del centro en relación con la actividad económica de los municipios al cual pertenece. Se trata de determinar, a partir de la comparación de los resultados obtenidos, la relación que exista entre el grado de conocimiento de los alumnos y cada una de las variables mencionadas.
4. Identificar la relación que pueda existir entre las temáticas planteadas en la prueba de conocimientos con las variables sexo y nivel de estudios de los padres. Se trata de determinar, a partir de los resultados obtenidos en cada una de las preguntas de esta prueba, la relación que exista entre las variables sexo y nivel de estudios de los padres.
5. Indagar cuál es la concepción que tienen los alumnos acerca de la historia. Lo que se intenta aquí es conocer y valorar las concepciones que el alumnado ha adquirido sobre la asignatura.
6. Establecer la utilidad social y académica que tiene la historia para los alumnos. A través de este objetivo se quiere recabar informaciones claras y precisas acerca de la opinión que tiene el alumno del 9º grado de la Educación Básica Venezolana, en cuanto a la utilidad de esta asignatura.
7. Indagar cuáles contenidos de historia han causado mayor interés entre el alumnado. Lo que se pretende es conocer los aspectos temáticos de la historia, que se enseña en la Educación Básica, que han despertado mayor interés entre el alumnado.

8. Averiguar qué actividades de las realizadas en la clase de historia les gusta más a los alumnos. Con este objetivo se busca obtener información, lo más detallada y descriptiva posible, sobre qué actividades de las propuestas por el profesor de historia en clases le han interesado más a los alumnos.

9. Averiguar si a los alumnos les gustaría realizar otro tipo de actividades diferentes de las que hacen normalmente en la clase de historia. Lo que se pretende es conocer la opinión de los alumnos en cuanto a si les gustaría o no, hacer otro tipo de actividades diferentes de las que hacen en sus clases de historia.

10. Averiguar cuáles actividades les gustaría realizar a los alumnos en la clase de historia. Con este objetivo se busca obtener información en relación al tipo de actividades, que les gustaría hacer a los alumnos, diferentes de las que hacen normalmente en sus clases de historia.

11. Conocer las razones a las que los alumnos le atribuyen el interés que tienen por la historia. Con este objetivo se pretende obtener informaciones claras y precisas acerca de las razones que los alumnos aluden en relación al interés que sienten por esta asignatura.

12. Averiguar las razones a las que los alumnos, de la muestra, le atribuyen la falta de interés por la historia. El propósito es la obtención de informaciones precisas y claras acerca de las razones que éstos señalan como las responsables de la falta de interés que tienen por esta asignatura.

13. Conocer el grado de interés que los alumnos, de la muestra, le otorgan a la historia con respecto a las otras asignaturas del plan de estudios. Se trata de obtener informaciones que permitan averiguar el grado de interés que el alumnado tiene por la historia, a partir del establecimiento de comparaciones en relación con el interés que sienten por las otras asignaturas del plan de estudios.

14. Conocer las razones por las cuáles los alumnos le otorgan a la historia ese grado de interés con respecto a las otras asignaturas del plan de estudios. Lo que se pretende es obtener informaciones claras acerca de las razones por las que los alumnos señalan a esta disciplina con ese grado de interés.

15. Conocer cuáles asignaturas del plan de estudios señalan los alumnos de la muestra, como la más útil y más inútil para su formación. Lo que se pretende es obtener informaciones claras y precisas, acerca de las opiniones que éstos tienen respecto a cuáles asignaturas consideran como la primera y la segunda más útil y, la primera y la segunda más inútil del plan de estudios.

16. Averiguar cuál es la utilidad o la inutilidad que los alumnos le otorgan a la historia con respecto a las otras asignaturas del plan de estudios. Se trata de obtener informaciones claras y precisas, acerca de las opiniones que tiene el alumnado respecto a las razones por las cuales consideran a la historia como asignatura útil o inútil, en el caso de que la señalasen como tal.

17. Determinar las diferencias que puedan existir entre las percepciones que tienen los estudiantes del 9º grado de la Escuela Básica Venezolana, a partir del sexo de los mismos. Se trata de determinar, a partir de la comparación de los resultados, las diferencias que existan entre el alumnado femenino y masculino en relación con los aspectos considerados en la dirección de las percepciones, como son la concepción, el interés y la utilidad de la historia.

18. Determinar si existe o no, relación entre las calificaciones obtenidas por los alumnos en la prueba de conocimientos y el interés y la utilidad que le asignan a la historia. Lo que se pretende es conocer si existe o no, correlación entre las puntuaciones obtenidas en las pruebas de conocimientos y el grado de identificación en relación al interés y a la utilidad que le asignan a la historia.

CAPÍTULO II

El complicado camino hacia una didáctica de la historia.

Índice

1. Desde los estudios conductistas hasta las investigaciones piagetianas
 - 1.1. El conductismo asociacionista
 - 1.2. El cognitivismo constructivista
 - 1.3. El pensamiento formal
 - 1.4. Las ideas previas de los alumnos
2. La preocupación por el aprendizaje de la historia
 - 2.1. ¿Qué se entiende por historia?
 - 2.2. La producción del conocimiento histórico
 - 2.3. Las dificultades de enseñanza-aprendizaje de la historia
 - 2.4. Las posturas historiográficas
3. Las investigaciones en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y la historia
 - 3.1. Las investigaciones en el aprendizaje de la historia
 - 3.1.1. Los primeros pasos
 - 3.1.2. La utilización de la evidencia o fuentes históricas
 - 3.1.3. Las ideas previas de los alumnos
 - 3.1.4. La interpretación y la explicación causal
 - 3.1.5. La empatía
 - 3.1.6. La progresión
 - 3.1.7. La percepción de los alumnos de la historia como asignatura escolar y como disciplina científica
 - 3.1.8. Desarrollo de alternativas metodológicas para la comprensión de la historia
 - 3.1.9. La influencia de los medios de comunicación de la familia y de la comunidad en la construcción y comprensión del conocimiento histórico

- 3.1.10.La práctica profesoral y la percepción que tienen los alumnos sobre la historia
- 3.1.11.La percepción de la historia desde la perspectiva del género
 - 3.2.La investigación en España desde la década de los ochenta
 - 3.2.1.Niveles de abstracción en los alumnos
 - 3.2.2.Las ideas previas de los alumnos
 - 3.2.3.Los conceptos históricos
 - 3.2.4.El tiempo históricos
 - 3.2.5.Las explicaciones causales y las explicaciones intencionales
 - 3.2.6.La empatía y el presentismo
 - 3.2.7.La significación y la imaginación
 - 3.2.8.La percepción de los alumnos de la historia como asignatura escolar y como disciplina científica
 - 3.2.9.El nivel de conocimiento en los alumnos.
- 3.3.Las investigaciones en Latinoamérica
 - 3.3.1.La investigación en Argentina
 - A.1.Alternativas metodológicas. Propuestas.
 - A.2.Consideraciones sobre el tiempo y el espacio
 - A.3.Reflexiones sobre las ideas previas o preconcepciones
 - A.4.La interpretación
 - 3.3.2.La investigación en Chile
 - B.1.El aprendizaje de la historia patria chilena. Dificultades de algunos conceptos y periodos históricos
 - 3.3.3.La investigación en México
 - C.1.Algunas reflexiones sobre la metodología empleada en el aula de clases y el aprendizaje de la historia
 - 3.3.4.La investigación en Cuba
 - D.1.Algunas reflexiones sobre la didáctica de la historia
 - D.2.Algunas consideraciones sobre los conceptos históricos

1. DESDE LOS ESTUDIOS CONDUCTISTAS HAS LAS INVESTIGACIONES PIAGETIANAS.

En este apartado, aunque se describen algunas de las concepciones teóricas sobre el aprendizaje, hay que aclarar que la intención no es profundizar ni abrir un debate en torno a dichas posturas epistemológicas. Lo que aquí se persigue es describir someramente el desarrollo alcanzado por las diferentes teorías que se han propuesto explicar cómo se produce el aprendizaje, ya que lo que se busca con esta investigación es determinar qué saben y cuál es la percepción que tienen los alumnos sobre la historia que se aprende en la educación básica venezolana.

1.1. El conductismo asociacionista.

Las estructuras básicas del aprendizaje para los representantes de la psicología conductista tienen una naturaleza asociativa. Para los conductistas los mecanismos asociativos son los que permiten que el individuo logre adquirir el conocimiento que proviene del exterior, tal y como lo señala el grupo Valladolid, “El sujeto es una tabla rasa, que adquiere el conocimiento del medio a través de mecanismos asociativos (semejanza, contigüidad espacial o temporal, causalidad)”.¹⁴

De tal manera, que según este planteamiento los estudiantes serían sujetos pasivos limitados a recibir y fijar el conocimiento que les transmiten los “buenos docentes”, aquellos que conocen en profundidad la asignatura, además de ser buenos comunicadores y de mantener la atención y el interés del alumnado sobre la temática de clase. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se reduce a la mera acumulación de información por parte de un individuo receptor y de otro trasmisor.

¹⁴ GRUPO VALLODALID. *La comprensión por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid, 1994. pág. 37.

1.2. El cognitivismo constructivista.

La psicología cognitiva se presenta como un nuevo modelo de aprendizaje que va sustituyendo las concepciones conductistas asociacionistas del aprendizaje por un enfoque constructivista; que asume al individuo como un procesador activo de las informaciones recibidas del medio ambiente. Dicho de otra forma, el aprendizaje no se reduce a una simple acumulación de información en el individuo producto de un estímulo externo, sino a la construcción de un nuevo conocimiento a partir de lo ya conocido. Como lo ha planteado J. A. Marina, “Conocer es comprender, es decir “aprender” lo nuevo “con lo ya conocido”.¹⁵

El modelo constructivista se basa en las ideas de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, se estructura en atención a las teorías del procesamiento de la información de Bruner, del aprendizaje significativo de Ausubel y a los aportes de Vigostky en relación a que el aprendizaje debe valorar la importancia de la interacción social.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, para los seguidores del modelo constructivista, los alumnos afrontan los conocimientos nuevos a partir de los conocimientos previos que poseen, constituidos por estructuras o esquemas de representación de la realidad, adquiridos en el contexto donde interactúan. En opinión de C. Coll, un esquema es “la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad”.¹⁶

De tal manera, que los alumnos poseen un conjunto de esquemas de conocimientos de la realidad, no uno sólo en general, y que además de presentar una variedad de conocimientos sobre diversos aspectos de la realidad experiencial vivida, también presentan conocimientos acerca de los niveles de organización y coherencia lógica

¹⁵ J. A. MARINA. *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama, 1993. pág. 305.

¹⁶ C. COLL. “La construcción de esquemas de conocimientos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.” En: C. COLL (ed). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI, 1993. pág. 52.

interna de los mismos. En esa dirección, C. Coll plantea, que “la concepción constructivista entiende que los alumnos se enfrentan al aprendizaje de un nuevo contenido poseyendo una serie de conocimientos previos, que se encuentran organizados y estructurados en diversos esquemas de conocimientos”¹⁷.

1.3. El pensamiento formal.

Los estudios realizados por Piaget van a convertirse en el cuerpo teórico de la psicología genética, la cual concibe el desarrollo cognitivo como el aumento gradual de las capacidades del individuo para entender, interpretar y explicar su entorno. El individuo para la psicología genética, es un constructor activo que va edificando el conocimiento a partir de la interacción con el medio que lo rodea, pero esta construcción se produce gradualmente desde la niñez hasta la etapa adulta. En opinión de J. Trilla y otros, “el desarrollo cognitivo es entendido como una sucesión de cambios discontinuos o estadios, los cuales van aumentando en capacidad explicativa.”¹⁸

Una de las etapas o estadios es el de las operaciones formales, que viene a representar el último estadio del desarrollo cognitivo, en donde tiene lugar el desarrollo de los procesos que permiten la construcción de los conceptos científicos. Proceso que se establece a partir de la adolescencia, aunque es al final de esta etapa en la que el individuo adquiere un nivel de pensamiento similar al de los adultos. En esa dirección, Pozo¹⁹ señala que “el pensamiento formal” es la condición previa al desarrollo del pensamiento científico. De manera, que es a partir de este estadio, al final de la adolescencia, según la teoría piagetiana, donde los alumnos serían capaces de desarrollar un pensamiento abstracto, de establecer hipótesis y las posibles relaciones entre los elementos de un problema.

¹⁷ C. COLL [et al], [y otros]. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1996. pág. 54.

¹⁸ J. TRILLA (Coord), [et al], [y otros] *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001. pág. 181.

¹⁹ J. I. POZO. *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor, 1987.

En la misma dirección, Carretero²⁰ destaca que la teoría piagetiana concibe el pensamiento abstracto formal como un sistema de conjunto con estructura lógica, más que como un acumulado de habilidades específicas. En esa perspectiva, las teorías educativas influenciadas por esta corriente se orientarían en atención a adecuar los diseños curriculares al nivel o estadio de desarrollo cognitivo del alumnado, al mismo tiempo que promueve el desarrollo de niveles cognitivos más altos. En este sentido, a la enseñanza habría que dirigirla más hacia el desarrollo de habilidades y estrategias de pensamiento científico, que hacia la transmisión de conocimientos teóricos de la ciencia.

Este enfoque de los estadios cognitivos piagetianos en la educación, fue fuertemente cuestionado en la década de los ochenta; hasta el punto de que se le hicieron críticas a la idea de la existencia de un nivel de pensamiento formal y a que éste se desarrollara independientemente del contenido científico en el que se empleara. Esto permitió la emergencia de otras líneas de investigación, entre las cuales destaca; el estudio de los contenidos específicos del conocimiento, conocidos actualmente en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, como las ideas previas de los alumnos.

1.4. Las ideas previas de los alumnos.

Este enfoque reciente, el de las ideas previas, se deriva de la adopción del modelo constructivista en la concepción de que el aprendizaje parte de los conocimientos previos que posee el alumnado. En este sentido, el señalamiento más rotundo lo han planteado Ausubel, Novak y Hanesian, citados por C. Coll, en relación a que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñesele en consecuencia”.²¹

De manera que, según este enfoque los alumnos al llegar al aula de clases poseen un conjunto de ideas que constituyen un sistema de conocimientos que tienen un significado

²⁰ M. CARRETERO [y otros]. “Psicología de la instrucción, razonamiento y conocimientos específicos.” En: *Infancia y aprendizaje*. Madrid: 1992. Pp. 59-60, 11-29.

²¹ C. COLL. [et al], [y otros]. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1996. pág. 54.

personal, producto de sus propias construcciones. Desde esta perspectiva, el aprender significativamente implica establecer la relación del conocimiento nuevo con esas ideas previas. Se trata entonces, de un enfoque que supone que los alumnos no obtienen el pensamiento científico como producto simplemente de su desarrollo, sino que también demanda la posesión de una red conceptual previa.

En esta dirección, M. Carretero y M. Limón²² señalan que estas ideas previas o concepciones generalmente, se encuentran apartadas del concepto o interpretación científica, debido a que muchas de ellas nacen a través de la cotidianidad o de la experiencia vivencial del alumno. Considerando lo señalado, las ideas previas que el alumno tiene sobre un área del conocimiento condicionarían la adquisición de nuevos conocimientos.

Los partidarios de este nuevo enfoque, sobre las ideas previas que tiene el alumnado, consideran que más que un cambio estructural en el aprendizaje, lo que se produce en el alumnado es una ruptura conceptual, donde los conocimientos previos son desmontados y puestos en evidencia por los conocimientos nuevos o disciplinares que los desplazan.

Sin embargo, algunos autores plantean que este proceso no puede simplificarse a un desplazamiento de los conocimientos previos por los conocimientos disciplinares, para ellos, el aprendizaje va más allá de cambios conceptuales en el conocimiento del alumnado, se plantean un cambio significativo en la estructura del conocimiento. En este sentido, J. I. Pozo y M. Carretero²³ señalan que para que se produzca el aprendizaje del conocimiento científico en los alumnos debe haber una “reestructuración” de la organización conceptual y no solamente un cambio de los conceptos. Por otra parte, hay

²² M. CARRETERO y M. LIMÓN. “Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia.” En: *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la historia*. Madrid: Visor, 2000. Capítulo 2.

²³ J. I. POZO y M. CARRETERO. “Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de las ciencias?” En: *Infancia y aprendizaje*. Núm. 38. 1987.

que destacar que este enfoque ha sufrido una serie de cuestionamientos importantes, fundamentalmente por concebir las ideas previas como unidades aisladas de los procesos de organización estructural de las mismas, por la ausencia de una fundamentación teórica, por su carácter descriptivo y por la falta de unificación de criterios en cuanto a los conceptos empleados.

La ausencia de acuerdos para definir las ideas previas de los alumnos ha supuesto dificultades en el momento de conocer tanto su naturaleza como su comportamiento durante el aprendizaje. En este sentido la descripción que hace el Grupo de Valladolid acerca de que las ideas previas es que: “Para algunos (...) son concepciones personales aisladas, numerosas, específicas y heterogéneas, carentes de cualquier tipo de organización interna, errores conceptuales que hay que sustituir simplemente por conceptos científicos. Otros consideran que estas ideas no son algo aislado, sino que están integradas dentro de esquemas personales o teorías implícitas de los que hay que partir para poder realizar la reestructuración conceptual”.²⁴

Las teorías implícitas o personales parten de la idea de que todas las personas construyen sus representaciones de la realidad desde una perspectiva muy particular, aunque éstas no se producen en forma aislada, sino dentro de un contexto social. En otras palabras, el aprendizaje de los alumnos se va adquiriendo en una realidad social donde interactúan con los profesores, los contenidos de las asignaturas y el entorno comunitario extra aula. Es por eso, que actualmente comienza a emerger una posición que trata de recoger algunos de los aspectos más significativos de la teoría de Piaget y del enfoque de las ideas previas. Ahora bien, estos enfoques se encuentran en un estado incipiente en lo que respecta al aprendizaje de la historia, que es el caso del que se ocupa esta investigación. Sin embargo, sobre éstos se han realizado algunas investigaciones, las cuales se tratarán más adelante en el apartado correspondiente a las investigaciones sobre el aprendizaje.

²⁴ GRUPO VALLODALID. *La comprensión por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid, 1994. pág. 41.

2. LA PREOCUPACIÓN POR EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

2.1. ¿Qué se entiende por historia?

Intentar definir, describir y explicar lo que se entiende por historia no es nada fácil, es más bien una tarea compleja que exige la mayor profundidad y reflexión, tanto en el ámbito de los hechos del pasado como en el de la disciplina científica. En este sentido, algunos autores han señalado que la interpretación del concepto de historia debe hacerse a partir de dos elementos: el primero se refiere a los hechos históricos que han ocurrido en el devenir del desarrollo de la humanidad, indistintamente de la interpretación que se asuma respecto al concepto de hecho histórico. El segundo elemento está relacionado con la disciplina que se encarga de estudiar los hechos históricos científicamente, independientemente de la posición teórica que ésta asume.

Tal y como lo sostiene Marc Bloch, la historia es más que una explicación del pasado, “es la ciencia de los hombres en el tiempo y esa ciencia tiene necesidad de unir el estudio de los muertos con el de los vivos”,²⁵ es decir, del pasado con el presente. O como lo ha señalado Fontana²⁶, en relación a que ésta es más que la narración descriptiva del pasado, en donde lo que mayormente interesa es la reflexión científica sobre los hechos de ese pasado para comprender el presente histórico.

En esa misma perspectiva, M. Carretero²⁷ ha señalado que si un docente se limita a explicar las características políticas, sociales o económicas de los hechos del pasado de cualquier sociedad, no está enseñando historia, sino aspectos sociológicos de esa sociedad, y que para enseñar historia los profesores no sólo deben recurrir al conocimiento del pasado, sino que a la vez deben acudir al establecimiento de relaciones entre los tiempos pasado y presente.

²⁵ M. BLOCH. *Introducción a la historia*. México: Fondo de cultura económica, 1975. pág. 50.

²⁶ J. FONTANA. *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica-Grijalbo, 1982.

²⁷ M. CARRETERO. “Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia.” En: *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la historia*. Madrid: Visor, 2000. Capítulo 1.

2.2. La producción del conocimiento histórico.

El historiador tiene dos maneras para producir el conocimiento histórico. El primero y más común es la delimitación de un hecho histórico elegido como objeto de estudio en un espacio y tiempo determinado, para luego buscar la información, ordenarla, clasificarla, y finalmente hacer la descripción o narración histórica de lo estudiado. El segundo, método o manera de producción de conocimiento histórico, aunque menos común que el anterior, posee un carácter más científico y riguroso. Este último, parte de la búsqueda de un hecho histórico de gran trascendencia e interés que merece ser estudiado, y para la cual es necesario hacer una revisión y valoración de las diferentes fuentes de información, como la bibliografía existente sobre el hecho a estudiar, recoger la información requerida, y construir y plantear una hipótesis que debe ser confirmada. Esta metodología exige igualmente la realización de una síntesis del hecho histórico estudiado y la comunicación de los resultados.

Ahora bien, en relación al caso que ocupa esta investigación como lo es el aprendizaje de la Historia en la Educación Básica, algunos autores exponen que es necesario que en el aula de clases se incluyan métodos y técnicas que permitan a los alumnos llegar por sí mismos a la comprensión de lo que pasó históricamente, en vez de adquirir el conocimiento de los hechos pasados a través de la específica definición conceptual de los hechos históricos.

En esa perspectiva J. Prats y J. Santacana señalan, “que hay que plantear la necesidad de enseñar historia utilizando los instrumentos del historiador; de ellos se derivarán los métodos y las técnicas de trabajo, como en la física los procedimientos se derivan de la propia naturaleza de la investigación”.²⁸ Pero, para ello se sugiere como necesario que los alumnos conozcan las nociones propias de la naturaleza del conocimiento histórico.

²⁸ J. PRATS y J. SANTACANA. “Principios para la enseñanza de la historia.” En: *enseñar Historia: Nota para una didáctica renovadora*. Junta Extremadura. Mérida. 2001. pág. 22.

No obstante, el alumnado presenta dificultades en relación al aprendizaje de estas nociones, en primer lugar por la dimensión real del contexto cultural y social en donde actúa y en segundo lugar por la enorme complejidad y nivel de abstracción que tiene la propia disciplina.²⁹

2.3. Las dificultades de la enseñanza-aprendizaje de la historia.

Entre las principales dificultades que presentan la enseñanza-aprendizaje de la historia se encuentra, como se señaló en el apartado anterior, la dimensión concreta del contexto socio-cultural en donde interviene la historia, la cual está condicionada por varios factores, entre los que destacan:

a) Los relacionados con la perspectiva social de la historia, entendida como el conocimiento histórico que se origina fuera de las clases, en la vida socio-cultural del individuo, a través de la transmisión del legado histórico cultural; la celebración de efemérides y fiestas religiosas; así como de las películas y programas de televisión sobre temas de historia. Esta percepción social de la historia se forma en el alumnado a partir de sus vivencias en el contexto de su sociedad, en la mayoría de los casos ésta no se corresponde y es contradictoria con la visión de la historia escolar o de los textos de la asignatura. Entre las diferentes percepciones que sobre el conocimiento del pasado existen y se divulgan fuera del contexto escolar, en el ámbito de lo social; están las visiones que J. Prats ha identificado como:

1) La visión erudita del conocimiento del pasado, evidenciada a través de las ideas previas del alumnado.

2) La historia identificada como periodismo, manifestada en la exaltación del contemporaneísmo, que puede conducir a una sobrevaloración del presentismo olvidándose de la importancia de considerar otras perspectivas, la contextualización de

²⁹ J. PRATS. "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria." En: *Enseñar Historia: Nota para una didáctica renovadora*. Junta Extremadura. Mérida. 2001. pág. 37.

los hechos y la diacronía histórica. Esta visión presentista de la historia ha sido considerada por Celso Almunia, citado por J. Prats³⁰, como una ofensiva ideológica que el neoidealismo, el liberalismo historiográfico, ha venido impulsando desde los años noventa, dentro del enfrentamiento que lleva adelante la derecha estadounidense por orientar la enseñanza de las Ciencias Sociales hacia sus intereses políticos.

3) La perspectiva esotérica y/o de ficción de la historia se refiere a la presencia, en determinados estratos sociales, de conocimientos sobre algunos fenómenos vinculados a explicaciones relacionadas con intervenciones extraterrestres o sobrenaturales.

b) Otro de los factores a destacar, es el uso político que se hace de la historia. Existen evidencias del uso político de la historia que han hecho algunos gobiernos para justificar, legitimar o hasta deslegitimar situaciones políticas reales; y en otros casos para la formación de una conciencia ciudadana basada en sentimientos de patriotismo, nacionalismo o relativos a una posición política en particular. Al respecto, en ese mismo artículo, J. Prats, señala que en España se pueden encontrar muchos ejemplos vinculados al uso de acontecimientos y efemérides para tal fin, como el quinientos aniversario del descubrimiento de América o los mil años del nacimiento de Cataluña, etc. En esa misma perspectiva, M. Ferro³¹, a través del análisis que realizó en diferentes países con entornos culturales distintos, como: EEUU., Australia, China, Polonia y España, concluyó que los contenidos escolares siempre están vinculados con la visión e interpretación histórica de los grupos sociales que dominan el poder político.

c) Finalmente, hay que destacar la relación de la formación de los docentes con el pensamiento histórico que poseen, como elemento que dificulta la enseñanza-aprendizaje de la historia, desde una contextualización socio-cultural.

Otra de las principales dificultades, que presenta la enseñanza-aprendizaje de la historia, es la naturaleza misma de la disciplina. El estudio, análisis y explicación de la historia conlleva al dominio y utilización de un alto nivel de abstracción. Por lo tanto, resulta imposible incorporar, en los niveles básicos o medios de la enseñanza, contenidos que

³⁰ Op.cit. Pp. 39 – 40.

³¹ M. FERRO. *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. México: FCE, 1990.

exijan ser utilizados en los niveles superiores, lo que obliga a una distribución del contenido temático de la asignatura, en relación con los estadios del alumnado.

Además de este obstáculo está, también, el hecho de que es imposible realizar prácticas en donde se puedan reproducir hechos concretos, como ocurre con las ciencias naturales, la física o la química. Lo que se traduce en que potenciar el aprendizaje por descubrimiento en historia es mucho más complejo, que en las disciplinas nombradas anteriormente, si se tiene en consideración que esto sugiere la manipulación de restos del pasado como documentos, cuadros, restos arqueológicos, etc., que requieren y exigen una labor de análisis y relación de carácter especializado. Por otra parte, la falta de acuerdos entre los historiadores, en relación a las diferentes cuestiones que tratan sobre la historia como: definición, leyes, naturaleza y hasta en el lenguaje disciplinar de la misma, ha devenido en otra dificultad para la enseñanza-aprendizaje de la historia.

Existen otros tipos de dificultades consideradas por algunos autores, como específicas en relación con el aprendizaje de los conocimientos históricos³², por la variedad y cantidad de las mismas, pero en este apartado sólo se abordarán de manera descriptiva y breve, aquellas que tienen mayor presencia en las clases. No obstante, hay que señalar que esas dificultades se tratarán más adelante a través de las revisiones de algunas de las investigaciones en esta área.

Ahora bien, la primera de las dificultades específicas tiene relación con los conceptos históricos, debido a que éstos tienen la particularidad de ser imprecisos y polisémicos, en el sentido de que su significado está condicionado por el momento del contexto histórico en que se producen los acontecimientos. En otras palabras, una de las características propia de los conceptos históricos es que son cambiantes. Por ejemplo, el concepto de monarquía no significa lo mismo en el siglo XIII que en el siglo XX, sino que éste depende del contexto histórico en donde se ubique; de manera que, para comprender

³²J. PRATS. Op. Cit

algunos conceptos históricos es necesario entender el contexto en donde se producen. No obstante, cuando el alumnado se enfrenta a conceptos muy difusos tiende a construir representaciones globales, mediante la utilización de modelos que consideran los mejores ejemplos, aunque esta construcción podría transformarse en un obstáculo debido a que cada concepto histórico se comprende desde su propio entorno³³.

Por otro parte, en algunos casos, los términos o vocablos que se emplean en el aula de clases forman parte del lenguaje coloquial de los alumnos, o bien son parte de las representaciones generales que ellos poseen, un buen ejemplo puede ser el concepto de democracia o de iglesia. A esta dificultad hay que añadirle las diferencias conceptuales que no sólo provienen de las representaciones culturales, sino que en muchas ocasiones proceden del ámbito histórico-social, llegando éstas, incluso a ser más significativas³⁴.

Otra de las características que presentan los conceptos históricos es que, en muchos casos, exigen un dominio básico de conceptualizaciones históricas para entender otros conceptos que tienen un grado superior de complejidad³⁵, como por ejemplo: el capitalismo o el feudalismo, o bien, se utilizan conceptos técnicos, que son propios de los historiadores, como estamento o foralismo. Estos conceptos demandan más que el conocimiento de su definición la capacidad para utilizarlo en una explicación histórica, y en esa dirección precisan de un profundo trabajo³⁶. En definitiva, los conceptos históricos presentan cuatro dimensiones que deben de tomarse en cuenta en el momento de planificar su aprendizaje: una dimensión temporal, debido a que éstos varían de acuerdo al tiempo histórico en que se producen; una dimensión relacional, en cuanto a que su explicación exige el establecimiento de relaciones con otras realidades; una dimensión intensiva, en la medida que estos exponen una realidad de manera profunda; y

³³ P. H. MARTORELLA. "Knowledge and concept development in Social Studies". En P. Shaver (ed). *Handbook of research on Social Studies Teaching and Learning*. Nueva York: MacMillan, 1991.

³⁴ L. LEVSTIK y C. PAPPAS. "New directions for studying historical understanding." En: *Theory and Research in Social Education*. Vol. XX. Núm. 4. Pp. 369-385.

³⁵ M. CARRETERO y M. LIMÓN. "Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia." En: *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Visor, 2000. Capítulo 2.

³⁶ J. PRATS. Op. Cit

una dimensión extensiva, en cuanto a que presentan los mismos elementos conceptuales sobre los procesos históricos pero con variantes.

La segunda de las dificultades, que presenta un carácter más específico en relación con el aprendizaje de la historia, esta referida a la contextualización espacio-temporal. En lo que se refiere al dominio del concepto de tiempo, hay que decir que éste comprende aspectos diferentes, pero relacionados a su vez con el tiempo social, el tiempo histórico y el tiempo cronológico. En este sentido, Braudel citado por C. A. Trepát y P. Comes, afirma que "...el conocimiento de los estratos temporales resulta clave para la comprensión de la historia. En definitiva: el tiempo cronológico ordena, sitúa y organiza (es un tiempo de sucesión); en cambio, el tiempo histórico—diversos movimientos o sucesiones simultáneas de ritmo diferente según la naturaleza de los hechos—explica"³⁷. Estos elementos fundamentales del tiempo (ritmos de cambio, cronología, etc.) se convierten en una dificultad para el alumnado, debido a que les exige la capacidad de comprender y escenificar situaciones y acontecimientos que suceden desde distintas dimensiones temporales, como los cambios de era, o las referidas al tiempo social, como los calendarios provenientes desde distintas culturas.

En esa dirección, C. A. Trepát y P. Comes³⁸ señalaron que el sentido social del tiempo está relacionado directamente con el tiempo en donde el ser humano vive el hoy, revive el ayer y afronta las próximas situaciones futuras, desde una memoria de carácter personal insertada en una conciencia de un tiempo colectivo, y que resuelve y explica los asuntos desde una percepción que la mayoría de las veces se convierte en un problema para que el alumnado comprenda el tiempo histórico.

Ahora bien, no se trata aquí de abordar las limitaciones que desde la perspectiva cognoscitiva se pueden producir para alcanzar la comprensión de la dimensión temporal en edades tempranas, debido a que está es una dificultad añadida y exclusiva de la

³⁷ C. A. TREPAT y P. COMES. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó, 1998. pág. 42.

³⁸ Op. Cit.

naturaleza de la materia histórica. Sin embargo, hay que destacar que la comprensión de la concepción temporal está condicionada por la consecución del pensamiento formal, pero como eso no basta, el alumno requiere de un aprendizaje que le proporcione los conocimientos y representaciones para alcanzarlo³⁹, para que comprenda el contexto explicativo de los fenómenos históricos y su desarrollo, porque lo que interesa es que el alumno reflexione y entienda los hechos dentro del proceso y el contexto que los explican y no el cuándo o en qué fecha ocurrió el acontecimiento⁴⁰.

En cuanto a las dificultades de la localización espacial y la comprensión de los espacios históricos culturales, éstas se presentan especialmente en la Didáctica de las Ciencias Sociales y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, sobretodo, cuando lo que se intenta es que los alumnos aprendan a orientarse en el espacio, a recordar dónde quedan los lugares conocidos y a ubicarlos en los mapas. Aunque esas dificultades se manifiestan en el momento de ubicar o reconocer los espacios históricos culturales, debido a que con el tiempo las unidades territoriales se modifican, lo que podría generar confusiones entre las del pasado y del presente. Porque se trata de unidades territoriales pertenecientes a otros contextos espaciales distantes y a culturas civilizatorias diferentes.

Por último, entre muchas otras dificultades específicas que se presentan en la enseñanza-aprendizaje de la historia, hay que hacer referencia a las que se corresponden con el establecimiento de las causas y la explicación multicausal histórica. En esa dirección es bueno señalar que la tendencia en el alumnado es a buscar explicaciones basadas en la idea de que los efectos siempre son anteceditos por una causa. No obstante, las mayores dificultades están en la explicación multicausal de un hecho⁴¹. Es decir, las alumnas y los alumnos presentan mayores dificultades para considerar las causas estructurales y comprender el conjunto de interrelaciones entre distintas causas y la valoración jerárquica que existe entre ellas.

³⁹ J. PRATS. Op. Cit

⁴⁰ J. PÁGES. "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico." En: F. Rodríguez. (ed) *Enseñar historia: nuevas propuestas*. Barcelona: Laia, 1989.

⁴¹ F. X. HERNÁNDEZ CARDONA. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó, 2002. Vid. Cfr.

2.4. Las posturas historiográficas.

Cuando se habla de posturas historiográficas de la historia, necesariamente hay que remontarse al siglo XIX, porque es en ese momento donde se deslindan las dos posiciones o corrientes de la historia que más han influenciado y determinado su presencia como área disciplinar, como es el caso de la historia positivista o la marxista.

La corriente positivista se fundamenta en la importancia central que le otorga al objeto de conocimiento y a la negación de la participación del sujeto en la construcción del mismo. Lo importante es el objeto de conocimiento. Dicho de otra forma, su interés se concentra en los hechos de la realidad o naturaleza. En este sentido, asume que hay un único orden natural de la realidad al cual están sujetos los hechos naturales, por lo tanto, solamente hay que descubrirlos, conocerlos y aceptarlos. Este planteamiento teórico se traslada de la sociología a la historia abordando y exponiendo los hechos históricos de forma objetiva y neutral, porque no los juzga, pero tampoco afirma nada que no sea comprobable, sino que almacena la información histórica.

El traslado de esta corriente positivista al proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo destaca porque le otorga relevancia a los hechos históricos, sino porque ha convertido al alumno en un sujeto inerte, en un observador neutral que debe memorizar y repetir los conocimientos históricos importantes que le transmite el docente y el texto de la asignatura. En este sentido, aprender es conocer y retener fechas y descripciones de acontecimientos históricos, datos sobre la vida de los grandes personajes del pasado o el nombre de las capitales y países. En otras palabras, debe reducir su participación en el aula de clases y convertirse en un ente pasivo y receptor de la información que le proporciona el docente, la cual recibe sin problematizarla, explicarla, pensarla o interpretarla.

Frente a esta corriente positivista aparece una concepción de la historia totalmente diferente, fundamentada en la interpretación dialéctica del proceso histórico, el materialismo histórico, mejor conocido como marxismo. Esta corriente considera que el motor de los cambios y la evolución de la historia es la lucha de clases, es partidaria de la delimitación histórico-concreta de la sociedad y se plantea el estudio de los aspectos estructurales de las sociedades y de los hombres, en el ámbito de una totalidad social determinada por la manera en que los hombres se organizan para producir los bienes materiales de existencia. Para esta concepción, la historia la hacen los hombres de carne y hueso, reales y concretos, y en este sentido, los cambios sociales no serían sólo cambios políticos o de sustitución de gobiernos, sino cambios radicales en la estructura total de las relaciones sociales que se establecen entre los hombres.

En la enseñanza de la historia, la concepción marxista ha revolucionado las actividades y metodologías didácticas de la enseñanza y el aprendizaje, así como las relaciones del docente y de los alumnos con su entorno social comunitario. Según sus partidarios, esta corriente implica la asunción de una actitud favorable hacia el desvelamiento de las contradicciones sociales, políticas y económicas, entre los individuos, el descubrimiento de la realidad histórica y el apareamiento de niveles de conciencia a partir de la apropiación reflexiva, interpretativa y significativa por parte de los sujetos (profesor – alumno) de los hechos de la historia local, regional y mundial.

Como consecuencia de los cuestionamientos y el desgaste de estas dos posiciones de la historia en el campo de la producción del conocimiento histórico y de la enseñanza y aprendizaje del mismo, vienen apareciendo otras concepciones históricas que buscan divorciarse de la historia tradicional y que se han venido manifestando como estudios de aspectos muy singulares de los hechos y acontecimientos del hombre, entre éstos se pueden nombrar las llamadas “historias nuevas o historias humanistas” como la “historia en migajas” que han rescatado al sujeto común, a la cotidianidad de su vida social, a su subjetividad y a su capacidad de interpretación singular de la historia local o nacional. En esa perspectiva E. Moradiellos señala que “..., el estudio de estructuras y procesos

globales ha dejado paso al actor individual, al análisis de las causas del cambio histórico ha cedido el terreno a la narración de la vida cotidiana y de la experiencia privada de los protagonistas históricos.”⁴²

Esta nueva concepción plantea el descubrimiento de los sucesos de una forma aislada y particular fuera de la racionalidad, desconfiando del método científico y separándose de la visión dominante y global de la historia. Al respecto J. Fontana señala que rechazar el “cientificismo”, en efecto, no significa rechazar la “ciencia”.⁴³ De manera que, de lo que se trata es de la reconstrucción de un nuevo paradigma histórico que esta en proceso de construcción, en donde la investigación histórica comienza a ubicarse en dicho proceso de reconstrucción, y que por supuesto, significará profundos cambios en la manera de considerar el aprendizaje de la historia.

3. LAS INVESTIGACIONES EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA HISTORIA.

En este apartado se abordaran las opiniones de algunos de los didactas en relación al tema que ocupa esta investigación como lo es el aprendizaje de la historia. Inicialmente, se hará un breve paseo por algunas reflexiones sobre el carácter científico de las Ciencias Sociales y luego se realizará con mayor detalle un recorrido por el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia. En definitiva, se hará referencia al debate actual de la situación de la didáctica de las Ciencias Sociales y de la historia en particular.

Desde las últimas décadas las Ciencias Sociales han comenzado un camino cuyo horizonte ha sido la creación, composición y desarrollo de un conjunto de métodos e instrumentos que le permitan analizar la información social. Esto ha traído como

⁴² E. MORADIELLOS. *Las caras de Clío*. Oviedo: Publicaciones de la universidad, 1992. pág. 129.

⁴³ J. FONTANA. *La historia después de la historia*. Barcelona: Crítica, 1992. pág. 32.

consecuencia la necesidad de perfeccionar los instrumentos de recolección de datos, a la vez de ir definiendo sus estructuras conceptuales, y delimitando y diferenciando su campo de conocimiento. En la misma dirección, hay que destacar que el progreso de las ciencias sociales al igual que el de las ciencias naturales se ha fundamentado como sostiene J. Prats⁴⁴, en el esfuerzo colectivo de investigadores para establecer un consenso en torno a los principales problemas a estudiar, a la adaptación o creación de metodologías, y a la construcción y validación de un campo epistemológico propio.

Al respecto M. Bunge⁴⁵ expone la idea de que el método científico ha de existir como el criterio para calificar lo que es o no conocimiento científico. Dicho de otra forma, la científicidad de un conocimiento sobre un fenómeno observable sólo puede ser obtenida como el resultado de la aplicación de dicho método. En la misma perspectiva, N. Pizarro señala que “el método no existe en abstracto, y cada problema a resolver debe generar una estrategia metodológica distinta”⁴⁶. Sin embargo, ninguna de ellas puede estar exenta de estar acompañada de los requisitos del “método científico”.

De lo expuesto anteriormente, queda claro que los problemas sociales han de tener un procedimiento metodológico particular que exige unas estrategias distintas, lo que no quiere decir que tengan que renunciar a compartir los requerimientos básicos que exige el método científico. Dentro de este contexto social se encuentran los problemas educativos que necesariamente demandan para su estudio una mayor diversidad y adopción de técnicas, procedimientos y metodologías de investigación, así como instrumentos para la recogida de las informaciones que posibiliten el conocimiento de la realidad educativa.

⁴⁴ J. PRATS. “Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.” En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. Barcelona. Núm. 1. 2002.

⁴⁵ M. BUNGE. “La investigación científica.” 7ª edición. Barcelona: Ariel, 1.980.

⁴⁶ N. PIZARRO. *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores. 1998.

En esta perspectiva, varios profesores e investigadores universitarios vienen dirigiendo sus esfuerzos por la construcción de un nuevo campo de investigación disciplinar específico, en el contexto de las llamadas ciencias de la educación y diferente al de las otras ciencias sociales, el de la “Didáctica de las Ciencias Sociales”, la cual se encuentra dando sus primeros pasos, aunque ciertamente existen algunos trabajos de investigación. Pero pese a esto, no parece haber un acuerdo en torno a la definición de sus elementos fundamentales dentro del contexto epistemológico de esta nueva área del conocimiento científico. En esa dirección, J. Prats en el Simposio de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, efectuado en Las Palmas de Gran Canaria, expresó: “hay que reconocer que nuestra área de conocimiento se encuentra en un estado de arranque, y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez. La razón es la inexistencia de un corpus teórico, suficientemente consensuado y debatido por el conjunto de investigadores. De hecho, uno de los problemas más acuciantes con los que contamos es, desde mi punto de vista, la falta de un acuerdo sobre cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe añadirse: el poco desarrollo de los métodos y técnicas de investigación, adaptadas o generadas desde la propia área: la relativa colonización metodológica de otras ciencias sociales; la poca importancia que, hasta el presente, se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar; y por último, la fuerte impregnación de ideologías pedagógicas que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio”⁴⁷.

Al mismo tiempo, J. Prats señala que si lo que se intenta es la construcción de un campo de investigación científico en didáctica de las ciencias sociales, lo que se debe realizar es la integración colectiva de las fuerzas intelectuales que están dentro de esta línea científica y hacerse en el marco de una discusión académica, para de esta forma delimitar el “marco epistemológico,” lo que supone dos cosas en primer lugar, una explicación de la calidad del conocimiento científico que pueda alcanzarse en didáctica

⁴⁷ J. PRATS. Op.Cit...pág. 82.

de las ciencias sociales y, por otro, una determinación de las estrategias metodológicas más adecuadas.

En la misma perspectiva, Joan Pagès⁴⁸ señala que es poco lo que se conoce sobre la situación del aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales en las aulas. Es decir, existe una falta de conocimiento sobre los resultados de la puesta en práctica del currículo en las clases de estas asignaturas, realidad que no es considerada por las administraciones educativas como un elemento fundamental para promover y establecer los cambios y modificaciones al currículo, por lo que afirma “que la mayoría de las propuestas curriculares que se han realizado, y se realizan, no han tomado en cuenta la realidad que pretenden modificar. Esta situación, sin embargo, está empezando a cambiar gracias a la aparición de algunas líneas de investigación centradas en el profesor y en las representaciones y los aprendizajes del alumnado.” Por otro lado, este autor es partidario de que la Didáctica de las Ciencias Sociales se esté desarrollando en dos ámbitos que le son propios; el de la reflexión y el de la práctica, ambos formarían parte de las denominadas Ciencias de la Educación. Aunque es un nuevo ámbito de conocimiento que se diferencia de la pedagogía en que integra el lenguaje, la metodología y la lógica del conocimiento científico de las Ciencias Sociales, a la vez que se diferencia de éstas últimas en que incorpora el elemento pedagógico.

Ahora bien, siguiendo a Toulmin, I. González⁴⁹ plantea que en las disciplinas científicas imperan dos extremos. En primer lugar, las que tienen definidos todos sus principios fundamentales, bien estructurados, de una forma clara y correctamente enmarcados dentro de un ámbito propio. Dicho de otra forma, tienen establecidas “unas ideas disciplinares, un cuerpo teórico, una metodología de trabajo y una organización profesional”⁵⁰, debido a este nivel de estructuración el autor señala que se podrían

⁴⁸ P. BENEJAM y JOAN PAGÈS (Coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: I.C.E. Universidad de Barcelona. Editorial Horsori, 2002.

⁴⁹ I. GONZÁLEZ. “El conocimiento geográfico e histórico educativos: La construcción de un saber científico.” En: Isidoro González [et al]. *La Geografía y la Historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. 2002.

⁵⁰ I. GONZÁLEZ. Op. Cit...pág.10.

denominar “compactas o maduras”. En segundo lugar, se encuentran otras disciplinas que no tienen los principios o elementos claramente diferenciables, con un campo teórico epistemológico poco compartido y no aceptado, con problemas de definición metodológica y sin una organización de profesionales competitivos, las cuales se podrían definir como “disciplinas en proceso de compactación.” Además, señala que existen unas disciplinas que se encuentran entre los extremos de las dos señaladas anteriormente, las cuales están estructuradas con unos elementos u otros, o de todos en mayor o menor grado, que se encuentran en un campo intermedio y que se podrían considerar como “disciplinas Posibles”.

Sobre la base de lo descrito, I. González opina que el elemento que ha conducido la evolución de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de ser una disciplina posible⁵¹, a ser una disciplina que se encuentra en un camino más aproximado a la maduración es la “creación de una organización profesional”. De igual manera, el autor afirma que aún falta un sendero largo por recorrer para definirla como una “disciplina compacta”. Sin embargo, tampoco puede ser clasificada como una “disciplina difusa”, debido a que se han dado grandes pasos desde el campo de las “ideas disciplinares.”

En otras palabras, en los últimos veinte años la Didáctica de las Ciencias Sociales ha traspasado la etapa de un saber impreciso, que no terminaba de separarse, de romper su cordón umbilical con sus referentes científicos provenientes de otras disciplinas, porque cuando intentaba plantearse su organización teórica, necesariamente, tenía que apelar a la superposición de las distintas Ciencias Sociales y de las Ciencias educativas. En estos momentos a pesar de que aún existen algunos integrantes de la comunidad científica que debaten acerca de esta ruptura, se considera que es un campo de conocimiento que empieza a distinguirse propiamente como una ciencia educativa con características científicas.

⁵¹ Situación en la que se encontraba en los años ochenta del siglo XX.

Es por ello, que no hay que desmotivarse ni sorprenderse por el camino que falta por recorrer, porque si se hace memoria, otras disciplinas como la antropología, la geografía y hasta la misma historia han de aparecer en las universidades alemanas a mediados del siglo XX.⁵² En una etapa posterior a la segunda guerra mundial, es decir, en el propio siglo XX y tras un proceso de consolidación de una comunidad científica internacional con elementos epistemológicos compartidos, se produce un acuerdo epistemológico y metodológico en torno al debate antropológico, geográfico e histórico.⁵³

La consolidación de una comunidad científica que delimite las bases epistemológicas y defina los conceptos comunes ha de representar un progreso decisivo para las didácticas específicas, y entre ellas la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la historia. En este sentido, la creciente consolidación de los departamentos en didácticas sociales en las universidades, las numerosas investigaciones que se producen y las tesis doctorales deberían contribuir a la estructuración de este campo de investigación con el rigor científico exigido.

En esa perspectiva y estando conscientes del largo camino por recorrer para ir conformando el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales como una auténtica área de investigación científica, aparece la necesidad de ir definiendo y estableciendo los ámbitos para esta emergente ciencia. En esta dirección, J. Prats ha propuesto para la discusión lo que serían las cinco líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales:

- Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas.

⁵² E. MORADIELLOS. *El oficio del historiador*. Barcelona: ediciones siglo XXI, 1999; G. GOOH. *Historia e historiadores en el siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica, 1977; G. IGGERS. *The German Conception of History: The National Tradition of Historical Thought from Herder to the Present*. Middletown: Wesleyan University Press, 1968; J.CANNON “Profesion of History”. En: J. CANNON (comp). *The Blackwell Dictionary of Historians*. Oxford: Blackwell, 1988.

⁵³ E. HOBSBAWN. *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica, 1998; *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica, 1998; *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Barcelona: Crítica, 2003.

- Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de las Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Investigaciones ligadas a las concepciones de la Historia y la Geografía u otras Ciencias Sociales entre el alumnado, y la evaluación de los aprendizajes.
- Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio.

Ahora bien, la fase embrionaria en que se encuentra la Didáctica de las Ciencias Sociales, como ya se ha señalado durante el desarrollo de este apartado, determina tanto la naturaleza descriptiva como los tipos de metodologías que se han de utilizar en las recientes investigaciones en esta área de conocimiento. Habrá que esperar a completar la consolidación de las bases descriptivas de la nueva realidad en estudio, para acometer investigaciones en mayor profundidad y para elaborar constructos teóricos didácticos más complejos. No obstante, para comprender el devenir teórico-conceptual e investigativo de estas didácticas, es necesario abordar la revisión de algunas de las investigaciones más significativas que en esta área se han desarrollado.

3.1. Las investigaciones en el aprendizaje de la historia.

En concordancia con lo citado anteriormente, en este apartado se presentará una síntesis de algunos de los trabajos de investigación más significativos, desarrollados desde finales del siglo veinte hasta la actualidad, con la perspectiva del aprendizaje de la historia, tema del que se ocupa esta tesis doctoral, y que han proporcionado valiosas aportaciones al campo de la didáctica de las Ciencias Sociales y de la didáctica de la Historia. Así pues, se realizará una revisión selectiva y no exhaustiva de las investigaciones más representativas y desarrolladas en algunos países del continente Europeo y del continente Americano.

Se cree importante destacar que las investigaciones realizadas en el Reino Unido, España y EE.UU., en las últimas décadas se han orientado o centrado, en su mayoría, hacia dos elementos. Por un lado, en la dirección de los llamados conceptos de segundo orden o también denominados conceptos claves del conocimiento histórico y social, como por ejemplo: la noción de la evidencia, la explicación causal, la empatía, la significación, la imaginación. Y por el otro lado, al conocimiento de las ideas previas de los alumnos y a la visión que tienen los alumnos de la historia como materia escolar y como disciplina científica. De hecho, el criterio que se ha considerado para la estructuración de este apartado ha sido ordenar las investigaciones seleccionadas en correspondencia con dichos conceptos. Así, la exposición de los trabajos de investigación se hará considerando, en primer lugar, las primeras investigaciones que se realizaron a partir de la teoría piagetiana, en segundo lugar, los casos referidos al Reino Unido, Francia, y EE.UU., agrupados en atención a los conceptos estructurales de segundo orden. En tercer lugar, se presentará una selección de algunas de las investigaciones más destacadas que se han llevado a cabo en España. Y finalmente, en el caso de América Latina se ha considerado presentar las investigaciones partiendo de la secuencia de los siguientes países: Argentina, Chile, México, Colombia y Cuba.

3.1.1 Los primeros pasos.

Los impulsos que iniciaron el camino de las investigaciones sobre el aprendizaje de la historia hay que buscarlos en los estudios desarrollados en el contexto de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget.⁵⁴ Éstos consideraron, como su núcleo central de estudio, los problemas de la comprensión de los contenidos históricos en los alumnos, los cuales tuvieron una importante repercusión durante los años sesenta y setenta. En el transcurso de estas dos décadas, los trabajos realizados en este ámbito tuvieron como finalidad la aplicación de los estadios de desarrollo cognoscitivo de la teoría piagetiana a la comprensión disciplinar del pasado. Sobre esta base, aparecen entre estas décadas un

⁵⁴ J. PIAGET. *Las explicaciones causales*. Barcelona: Barral, 1973; *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. México: FCE, 1978. (Original, 1946.)

conjunto de investigaciones⁵⁵ que estuvieron influenciadas por la idea de que la comprensión de los conocimientos disciplinares está determinada por el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por el alumnado. Unas se realizan desde una perspectiva más general y amplia, mientras que las otras se hacen sobre aspectos más específicos. O lo que es lo mismo, los primeros estudios, se dirigen hacia el análisis de las capacidades de los alumnos para la comprensión del conocimiento histórico. Y los otros hacia el estudio de aspectos como la comprensión del tiempo histórico y el pensamiento relativista. Es necesario resaltar que todos estos estudios se desarrollan en torno a la relación entre capacidades y edad del alumnado.

Entre estos trabajos, los más originales e interesantes realizados en la década de los setenta, sobre los procesos cognitivos utilizados por los adolescentes, y que se apoyaron y que certificaron la adaptación de los estadios del desarrollo cognoscitivo de Piaget al aprendizaje de la historia, fueron los realizados por el británico E .A. Peel⁵⁶ desde una perspectiva exclusivamente teórica. En la misma dirección, pero desde una perspectiva menos teórica aparecen las investigaciones realizadas por Roy Hallam,⁵⁷ el cual concluye, después de estudiar una muestra de 100 alumnos con una edad comprendida entre 11 a 16 años, que el pensamiento abstracto formal en el aprendizaje de los contenidos históricos se produce mucho después que en las ciencias naturales o en la matemática. En este mismo sentido, A. Zaccaria⁵⁸(,) agrega que ciertamente el pensamiento formal necesario para la comprensión de los contenidos históricos se presenta en los alumnos cuatro años más tarde, después de haber alcanzado los doce años de edad.

⁵⁵ Investigaciones sobre el aprendizaje de la historia desde la perspectiva piagetiana. (Peel, 1967; Coltham, 1960 y 1971; Hallam 1969; Stones, 1967; Jurd, 1978; Thompson, 1972)

⁵⁶ E. A. PEEL. "Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la historia: ideas y conceptos históricos." En: E. STONES. *Psicología de la Educación: didácticas especiales en sus textos. Aprendizaje y enseñanza*: Madrid: Morata, 1972. Pp. 305-312; L. LEVSTIK y C. PAPAS. "New directions for studying historical understanding." En: *Theory and Research in Social Education*. Vol XX. Núm. 4. 1992. Pp 369-385.

⁵⁷ R. H. HALLAM. "Piaget and thinking in history." En: M. BALLARD. *New movements in the study and teaching of history*. London: temple Smith, 1971. Pp. 162-177.

⁵⁸ A. ZACCARIA. "El desarrollo del pensamiento histórico: Implicaciones para la enseñanza de la historia." En: M. PEREYRA. (comp.): *La historia en el aula*. La Laguna: ICE, 1982. (Original, 1978.). Pp. 191-207.

Las conclusiones de estos trabajos, fundamentados en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, y que vienen a representar el inicio de las investigaciones en torno al aprendizaje de la historia en los alumnos desde la psicología evolutiva, dejan reflejado un matiz bastante desalentador. Así, se perfila la historia como una disciplina que por su complejidad esta orientada hacia los adolescentes y los adultos, y no hacia un alumnado que se muestra desinteresado frente a un conocimiento que se le presenta como muy distante de su tiempo y sus vivencias y que, además, requiere de un gran esfuerzo para su comprensión.

Partiendo de estas conclusiones emergen desde la perspectiva pedagógica dos posiciones encontradas. Por un lado, algunos investigadores como G. R. Elton⁵⁹, señalaban la gran dificultad que para el alumnado representaba razonar y entender los contenidos históricos y, en ese sentido, planteaban que no se debería enseñar historia a los niños menores de 14 o 15 años, pues éstos no han desarrollado aún las capacidades que se necesitan para comprender otras épocas. Dicho de otra forma, aún no han adquirido el nivel de abstracción que se requiere para la comprensión del pasado. Por otro lado, otro grupo planteaba que pese a la dificultad que implica el conocimiento histórico, la asignatura de historia debería estar incorporada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos que se encuentran en un período de edad menor a la adolescencia, mediante la utilización de didácticas apropiadas que fundamentalmente estuvieran concentradas más en el desarrollo de las capacidades que en los conceptos. De estas dos posiciones, las primeras fueron muy cuestionadas y censuradas entre mediados y finales de los setenta, destacando entre ellas, las repercusiones de éstas sobre el proceso de formación de los alumnos más jóvenes.

⁵⁹ G. R. ELTON. "What sort of history should we teach." En: M. BALLARD (ED): *New movements in the study and teaching of history*. Bloomington: Indiana University Press, 1970.

3.1.2. La utilización de la evidencia o fuentes históricas.

Dentro del contexto de las investigaciones que se interesan por estudiar el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos, pero tomando en consideración aspectos fundamentales como la especificidad que tiene el aprendizaje histórico, así como las tareas y los recursos que se deben proponer a los alumnos en el aula de clases, como la utilización de fuentes, se encuentra el trabajo de Martin Booth⁶⁰. El autor lleva a cabo una investigación con un total de 53 alumnos de secundaria divididos en dos grupos, uno control y otro experimental. Con el grupo control trabaja la enseñanza de la historia de forma tradicional, a través de las explicaciones del profesor y la utilización de lecturas del libro de texto. En tanto, que con el grupo experimental hacía énfasis en la participación del alumno, realizando preguntas y promoviendo las discusiones con la utilización de una variedad de fuentes. La finalidad de este trabajo de campo, era medir la mejora de las habilidades de los estudiantes para manejar la evidencia documental primaria, deducir a partir de claves escritas los conceptos históricos y evaluar el cambio de actitud hacia la historia como asignatura. En este sentido, Booth concluye, a partir de la comparación de los resultados entre el grupo control y el experimental, que los alumnos que conforman el grupo experimental fueron capaces de manejar la evidencia documental primaria y deducir de claves contextuales conceptos abstractos.

De manera, que la investigación realizada por Booth proporciona evidencia de que tanto la utilización de métodos activos como el empleo de una variedad de fuentes y la discusión abierta en clase, han contribuido a la adquisición no solamente de las habilidades necesarias para tratar las evidencias históricas, sino también al conocimiento factual de los tópicos estudiados. En otras palabras, demuestra que los alumnos con los que se ha utilizado un método más activo y participativo han adquirido la abstracción necesaria para comprender la disciplina de historia empleando el pensamiento deductivo, indicando de esta manera, que la comprensión y la visión que los alumnos tienen del conocimiento del pasado no depende tanto de la maduración, como lo planteaban las

⁶⁰ M. B. BOOTH. "Skill, concepts and attitudes: the development of adolescent children's historical thinking." En: *history and theory*. Vol 22. 1983. Pp 101-107; "Ages and concepts: a critique of the Piagetian approach to history teaching." En: C. PORTAL (ED). *The history curriculum for teachers*. London: Falmer Press, 1987. Pp. 22-28; "A modern world history tours and the thinking of adolescent pupils." En: *Educational Review*, 32 (3). London: 1980. Pp. 245-257.

investigaciones enmarcadas en el desarrollo cognitivo, sino que la mejora de estos dos aspectos está relacionado con el método que se utiliza en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, con los recursos empleados.

Siguiendo con las investigaciones, Shemil⁶¹ del proyecto “History 13-16”, desarrolla un conjunto de investigaciones en la que se plantea entre otras finalidades desvelar la estructura conceptual que los alumnos emplean en los procesos de aprendizaje para la comprensión de la historia, teniendo como punto de partida el análisis de los puntos de vista manifestados por el alumnado, sus reflexiones y consideraciones, en relación con el trabajo del historiador y las fuentes de la historia, y la manera en que trasladan el conocimiento aprendido a otros ámbitos. El proyecto se realizó a través de un trabajo de campo con alumnos de 24 escuelas, divididos en dos grupos de 500 alumnos cada uno; uno de control y el otro del proyecto. La evaluación consistió en la comparación de las respuestas suministradas, tanto por los alumnos del proyecto como por las del grupo control. Para ello se utilizaron, como instrumentos de recolección de datos, entrevistas individuales y la aplicación de pruebas de conceptos.

Ahora bien, Shemilt, en la evaluación del proyecto, suministra informaciones importantes en relación con la influencia que pueden tener los métodos de enseñanza para la comprensión del pasado. En este sentido, opina que la comprensión de la disciplina puede optimarse, a través de la incorporación de un mejor y más adecuado programa de enseñanza y un profesor con una sólida formación disciplinar y pedagógica. En la misma perspectiva, afirma que la implementación de las propuestas señaladas, permitirá a los alumnos que se encuentran en la edad correspondiente a la no adolescencia mejorar de forma perceptible las capacidades de conceptualización y razonamiento histórico. Así, partiendo de la evaluación comparativa del grupo control y el experimental, Shemilt(,) proporciona informaciones sobre las percepciones de los

⁶¹ D. SHEMILT. History 13-16. *Evaluation study*. Edimburgh: Colmes-Mc. Dougall, 1980; “El proyecto Historia 13-16 de Schools Council: Pasado, presente y futuro.” En: *AAVV la geografía y la historia dentro de la CCSS. Hacia un currículo integrado*. Madrid: MEC, 1987. Pp. 173-207; “Adolescent ideas about evidence and methodology in History:” En: CH. PORTAL (ed). *The history curriculum for teachers*. London: The Falmer Press, 1987.

alumnos en torno a las fuentes históricas y el oficio del historiador, como elementos básicos para el estudio del pasado, a través del establecimiento de cuatro estadios que se expondrán a continuación de forma breve con las características y singularidades de cada uno de los estadios en el cuadro número 1.

CUADRO N° 1. Las fuentes histórica y la tarea del historiador⁶².

ESTADIO	FUENTES HISTÓRICAS	EL OFICIO DEL HISTORIADOR
1. La evidencia se identifica con el conocimiento del pasado.	<ul style="list-style-type: none"> · El alumno no reconoce las diferencias entre evidencia y conocimiento. · La verdad se encuentra en los textos de la asignatura y en lo que comenta el profesor. · El alumno no se cuestiona el cómo conocemos el pasado. 	<ul style="list-style-type: none"> · El alumno que trabaja con fuentes manifiesta que el historiador descubre el pasado a través de la lectura que hace de ellas. · El alumno que no trabaja con fuentes considera que el historiador indaga el pasado, sin embargo, manifiesta no saber cómo lo hace.
2. La evidencia sólo es la información privilegiada sobre el pasado	<ul style="list-style-type: none"> · La verdad histórica se encuentra en las fuentes, le conceden a estas la misma autoridad del libro de texto. · No diferencian entre los tipos de fuentes. · Para los alumnos la fiabilidad está determinada por lo que revela y expresa la fuente. 	<ul style="list-style-type: none"> · Para este alumnado el historiador es una especie de restaurador de viejas obras. · Que no interpreta las evidencias, simplemente las evalúa.
3. La evidencia constituye la base para hacer inferencias sobre el pasado	<ul style="list-style-type: none"> · Los alumnos establecen las diferencias entre lo que son informaciones de lo que son evidencias. · Conciben la historia como la única disciplina empírica, que la interpretación de los datos y la verificación de las hipótesis se hace a través de las evidencias. 	<ul style="list-style-type: none"> · El historiador establece el planteamiento de una hipótesis y realiza la comprobación de ella. · El historiador sigue un método para deducir el pasado de las fuentes, que no sólo lee sino que a partir de ellas infiere conclusiones.
4. Adquisición de conciencia de historicidad de la evidencia	<ul style="list-style-type: none"> · Los alumnos ven la historia como una reconstrucción del pasado. · Se hacen visibles las diferencias entre evidencia y conocimiento. · Adquieren conciencia de que la historia es distinta a las ciencias experimentales, por lo que consideran que la empatía es esencial para la reconstrucción del pasado. 	<ul style="list-style-type: none"> · Entienden que el historiador formula hipótesis, produce informaciones y una visión sobre el mundo, que le permite la reconstrucción del pasado. · Tienen conciencia de los problemas metodológicos implicados en la reconstrucción del pasado. · Presentan dificultades para valorar la importancia de un hecho en su contexto histórico.

⁶²Fuente: Elaborado a partir D. SHEMILT. History 13-16. *Evaluation study...*Op.cit.y M. CARRETERO (2000).

En la dirección de los estudios sobre las evidencias históricas Rosalyn Ashby y Peter Lee⁶³, a finales de los años ochenta, integraron un conjunto de estudios realizados durante un largo período con un grupo de alumnos en torno a la comprensión de éstas. Para ello, organizaron pequeños grupos de estudiantes en aulas separadas, a los que se les solicitaba analizar un conjunto de textos históricos durante 40 y 90 minutos para posteriormente promover la discusión de sus ideas, mientras eran filmados con una cámara de vídeo. Sobre la base de los trabajos de campo realizados entre los años 1982 y 1985, plantean una serie de categorías o niveles de comprensión del pasado de carácter provisional, utilizando las ideas y la capacidad de interpretación de las evidencias históricas por parte de los alumnos. Estos niveles o categorías, se recogen en el cuadro 2.

CUADRO 2. Niveles de comprensión de la evidencia de los alumnos⁶⁴.

NIVEL 1: Imágenes del pasado.	El pasado es tratado como si éste fuese el presente. No surgen preguntas, ni tampoco se cuestiona la información como correcta o incorrecta. La evidencia ofrece acceso directo al pasado.
Nivel 2: Información.	Surgen preguntas, se cuestiona la información como correcta o incorrecta, pero para responder tales preguntas hay que apelar a una autoridad superior. El pasado lo conocen y comprenden los expertos o los libros. La evidencia es tratada como información.
NIVEL 3: Testimonio.	Se comienza con la comprensión de que la historia posee una metodología para medir y evaluar las afirmaciones acerca del pasado. Si hay diversas fuentes, hay que seleccionar el testimonio más directo, mientras más directo mejor.
NIVEL 4: Cortar y Pegar.	El pasado se reconstruye a partir de diferentes evidencias o de evidencias indirectas.
NIVEL 5: Evidencia en un contexto cercano.	Las afirmaciones de pasado se infieren a partir de las evidencias. Los historiadores deberán “trabajar”, analizar e interpretar las evidencias.
NIVEL 6: Evidencia en un contexto General.	El alumno comienza a ser capaz de inferir el pasado dentro de un contexto histórico. Comienza a ser importante el periodo.

⁶³ P. LEE y R. ASBHY. “Discussing the evidence.” En: *Teaching History*. Núm 48. London: 1987. Pp. 13-17.

⁶⁴ Fuente: Elaborado a partir de P. LEE y R. ASBHY D. “Discussing...” Op.cit...

En la misma dirección, la del uso de la evidencia, Neil De Marco⁶⁵ realiza una serie de reflexiones sobre ello y señala que el método histórico de indagar acerca del pasado está en el centro de la discusión del aprendizaje de la historia y en el corazón de esta discusión está la utilización de la evidencia. En concordancia con esta idea, la GCSE ha definido convenientemente lo que se espera de los alumnos. Y lo que ésta plantea es que los alumnos deben ser capaces de evaluar e interpretar la evidencia, pues éstas no son habilidades inconsiderables y, aunque claramente, estas tareas son el centro de la práctica de indagación del historiador profesional, lo que hay que preguntarse es a qué nivel, precisamente, se espera que los alumnos muestren estas destrezas. En relación a este planteamiento, la autora señala que la interpretación general de la discusión, hasta ahora, permitiría indicar que la utilización de las fuentes y de la evidencia son las únicas cuestiones significativas en relación a cómo los alumnos podrían aprender o acercarse mejor a algunas de las actitudes y métodos del historiador, aún cuando exista la carencia de pre-concepciones históricas, ya que esta ausencia favorece la preparación de los alumnos para aproximarse con una mente abierta y de forma genuina al método del historiador.

El hecho de que los alumnos carezcan de un conocimiento contextual de la fuente que estén estudiando, puede también trabajar en su beneficio. Ahora bien, la intención no es convertir a las futuras generaciones en historiadores, sino que logren desarrollar una apreciación de la historia desde una perspectiva disciplinar, a través del estudio y del uso de la evidencia, y no como una masa de conocimiento proposicional acerca del pasado. Por lo tanto, la enseñanza de la historia debe ocuparse del conocimiento procedimental, debido a que ésta se hace cargo de las habilidades y actitudes que servirán a los alumnos, como una herramienta para la comprensión de los distintos acontecimientos históricos y no como una mera acumulación de información sobre los hechos históricos. En este sentido, la autora sostiene y defiende la posición de que los métodos y actitudes del historiador están en el corazón de esta actividad procedimental.

⁶⁵ N. DE MARCO. "Pupils and the profesional historian." En: *Teaching History*. Núm . London. 1989. Pp. 23-26.

3.1.3. Las ideas previas de los alumnos.

Otro de los aspectos en el que los investigadores del Reino Unido han concentrado sus esfuerzos en estudiar, es el de las ideas previas o preconcepciones que trae el alumnado de secundaria al aula de clases y su incidencia en los procesos de aprendizaje de la historia. En esta dirección, uno de los estudios con mayor representatividad fue el llevado a cabo bajo la organización, fiscalización y responsabilidad de Ana Pendry⁶⁶. El propósito de estas investigaciones era determinar la complejidad potencial y sofisticación del pensamiento de algunos alumnos y, de manera especial y fundamental, llegar a conocer los valores, creencias, concepciones erróneas y preconcepciones que el estudiante de secundaria desarrolla en relación a las unidades de trabajo o temáticas, aún no estudiadas formalmente en las clases de esta asignatura. Entre estos, se pueden señalar: el período de la segunda guerra mundial, los pueblos indígenas de Norteamérica y la guerra fría.

En esa perspectiva, la autora reporta varias investigaciones realizadas en pequeña escala acerca de las ideas previas que posee el alumnado y que se inician a partir de la misma pregunta: ¿Qué tipos de ideas acerca de la Historia traen los alumnos de la escuela secundaria a la clase? Para la realización de esas investigaciones se incorporaron un gran número de metodologías diferentes y que han sido poco empleadas en el estudio de este tipo de problemas de enseñanza y aprendizaje, así como de la realidad educativa. Inicialmente, las técnicas y actividades que se incluyeron buscaban promover la participación del alumnado como la “lluvia de ideas” o la elaboración de mapas conceptuales, algunas de las cuales requirieron respuestas escritas u orales, y se llevaron a cabo con alumnos en forma individual, pequeños grupos y la clase completa. Posteriormente, se emplearon otras técnicas con el objeto de posibilitar en el alumnado la capacidad para el establecimiento de relaciones entre conceptos, a través de la formulación de preguntas, debates, definición de conceptos, fotografías, comentarios y materiales pictóricos.

⁶⁶ A. PENDRY. [et al] [y otros] “Pupil’s preconceptions in history.” En: *Teaching History*. Núm. 86. London: 1997. Pp 18-20.

Entre los resultados de estas investigaciones hay que destacar: 1) Que el pensamiento de los estudiantes acerca de la primera y segunda guerra mundial está vinculado a un enfoque anglocentrista. En el sentido, de que las suposiciones sobre la guerra, son que ésta tuvo como único escenario las Islas Británicas, y que ellos fueron los bombardeados y devastados. 2) Las demandas de lenguaje de los alumnos, en algunos casos, ocultaban su verdadero conocimiento y comprensión histórica. Uno de esos ejemplos se manifestó con el concepto “holocausto”, el cual no era reconocido por algunos de ellos y, sin embargo, fueron capaces de explicar y describir aspectos de la política nazi antisemita y de la existencia de campos de concentración. 3) En las ideas previas de los alumnos se evidenció más la influencia de los medios de comunicación y en especial de la televisión, que la de la escolaridad o la escuela.

3.1.3.1 Las ideas previas y la influencia del proceso instruccional en la adquisición de los aprendizajes nuevos.

El estudio de las ideas previas o preconcepciones que los alumnos traen al aula de clases antes de recibir la instrucción así como la evaluación de los nuevos conocimientos adquiridos después del proceso instruccional, también han sido aspectos atendidos por algunos de los investigadores de EE.UU. Dentro de este contexto, es donde se enmarca el estudio realizado por Margaret G. Mckeown e Isabel Beck⁶⁷. En este trabajo las investigadoras se propusieron determinar el tipo de conocimiento que dos grupos de alumnos tenían acerca de los eventos de la Revolución Americana. Así, con el primer grupo de estudiantes pertenecientes al 5° grado, en el que no se había desarrollado el tema, intentaban conocer las ideas previas que éstos tenían al momento de enfrentarse al nuevo conocimiento. En tanto, que con el segundo grupo de alumnos pertenecientes al 6° grado, y que ya habían estudiado el tema, buscaban determinar la manera en que habían asimilado el conocimiento y si habían superado las inconsistencias de las ideas previas que le impedían acercarse a un aprendizaje más consistente y provechoso. Esta búsqueda de información se realizó a partir de entrevistas semiestructuradas

⁶⁷ M. MCKEOWN y I. BECK. “The assessment and characterization of young learners’ knowledge of a topic in history.” En: *American Educational Research Journal*. Vol 27. Núm. 4. 1990. Pp. 688-726.

individuales⁶⁸, a las que se les aplicó un análisis cuantitativo, basado en la construcción de un sistema de redes semánticas o mapas conceptuales, que les permitieran ilustrar de qué manera conservan y relacionan los conceptos los alumnos entrevistados.

Los resultados de esta investigación, acerca del conocimiento previo de los estudiantes, han demostrado como las variaciones en la extensión y calidad de tal conocimiento afectan el aprendizaje. En este sentido, Mckeown y Beck concluyen, que el conocimiento de los alumnos, tanto antes como después de la instrucción, se caracteriza por presentar asociaciones simples y la ausencia de estructuras conectadas entre sí. Igualmente, indican que en su mayoría, los alumnos dan respuestas aludiendo a la información recibida desde su entorno social y no a partir del conocimiento académico. Partiendo de estos datos, las autoras señalan que en general los alumnos que han pasado por el proceso de instrucción tienen más conocimiento. Sin embargo, tal conocimiento es fragmentado. Al respecto, manifiestan que es necesario que el profesorado colabore con el alumnado, en el sentido de relacionar el nuevo conocimiento al entramado conceptual preexistente en éstos, para que de esta manera puedan modificar los errores, relacionar mejor los conceptos y logren construir un conocimiento más acabado.

Entre los diferentes aspectos que aborda la investigación realizada por Jere Brophy, Bruce Vansledright y Nancy Brendin⁶⁹, se encuentran algunos relacionados con las ideas previas que los alumnos traen sobre el tema de la Colonización americana o el Nacimiento de los Estados Unidos de Norte América y los cambios que se producen en el conocimiento como consecuencia del proceso instruccional. Partiendo del análisis de las respuestas de la entrevista semiestructurada, basada en 23 preguntas, los autores concluyen que el conocimiento de los alumnos de 4º grado, sobre los contenidos temáticos presentados en un primer momento, no provienen de un proceso de instrucción sino que, más bien, es fragmentado e impreciso, derivado de su entorno

⁶⁸ Las entrevistas tenían una duración de 20 minutos.

⁶⁹ J. BROPHY, B. VANSLEDRIGHT y N. BRENDIN. "Fifth grader's ideas about history expressed before and after the instruction to the subject." En: *Theory and research in social education*. Vol XX. Núm. 4. 1992. Pp. 440-489.

social, familiar o de los medios de comunicación. Por lo que sugieren que en 5° grado hay que proporcionarles a los alumnos un marco referencial temporal y geográfico que les permita modificar las ideas previas erradas y construir el nuevo conocimiento.

El segundo momento estaba orientado a comprobar los cambios que se producían en el alumnado⁷⁰, como consecuencia del proceso de instrucción recibido y de las actividades realizadas en el aula de clases, desde una nueva perspectiva en donde el papel de la profesora es de colaboración, y en la que emplea una metodología activa que asume al alumnado como un sujeto participativo e intérprete principal de su aprendizaje. De ahí, los autores concluyen⁷¹, que se distingue en el alumnado un importante aumento del conocimiento. En este sentido, señalan que es indudable que la instrucción recibida ha ejercido una exitosa influencia en los alumnos, debido a que ha permitido corregir las preconcepciones erradas, adquirir la nueva información, y también a relacionar los diversos conceptos históricos propuestos. En otro artículo, Vansledrighy y Brophy⁷² vienen a confirmar lo planteado, señalando que el alumnado⁷³ antes de recibir la instrucción presenta concepciones ingenuas y dispersas sobre el conocimiento histórico, pero una vez recibida la instrucción basada en una metodología activa, éstos mejoran considerablemente las concepciones equivocadas y manifiestan una mejor comprensión de los eventos históricos.

En la misma dirección, VanSlegright⁷⁴ realiza otra investigación⁷⁵ con el propósito de conocer en qué forma el tema estudiado, de la exploración y colonización británica de

⁷⁰ 80 alumnos de 4° grado.

⁷¹ Esta búsqueda de información se realizó nuevamente con la aplicación de entrevistas, cuyas respuestas fueron registradas y clasificadas, para proceder a su posterior comparación con los resultados del estudio anterior.

⁷² J. BROPHY y B. VANSLEDRIGHT. "Storytelling, imagination and fanciful elaboration in a children's historical reconstructions." En: *American Educational Research journal*. Vol. XX. Núm. 4. 1992. Pp.837-859.

⁷³ La muestra estaba conformada por 10 alumnos.

⁷⁴ B. VANSLEGRIGHT. "I don't remember- The ideas are all jumbled in my head: 8th grader's reconstruction of colonial american history." En: *journal of curriculum and supervision*. Vol. 10. Núm.4. 1995. Pp. 317-345.

⁷⁵ El autor trabajó con observaciones diarias considerando la práctica docente, los materiales empleados en la práctica de aula, las asignaciones y la organización de las clases en el transcurso de siete semanas. Así como también, llevo a cabo entrevistas individuales y aplicó cuestionarios que los alumnos debían responder en dos etapas. La primera etapa antes de recibir la instrucción escolar y la segunda una vez recibida.

Norteamérica, ejerce una influencia en la comprensión de la Colonización británica en un grupo de 22 alumnos de 8° curso, cuyas edades estaban comprendidas entre 13-14 años y con diferentes orígenes étnicos. Así, partiendo de la información que proporciona el pre-test, el autor manifiesta que los conocimientos previos de los alumnos son escasos y se encuentran muy disgregados, proporcionándoles serias dificultades para darle sentido coherente a la información. Ahora bien, después de haber recibido la instrucción escolar en la que se utilizó una metodología tradicional y realizado el análisis de los resultados, el autor advierte que los alumnos continúan manifestando una incapacidad para reconstruir, describir y darle sentido coherente al período estudiado, a pesar de haber pasado por el proceso de instrucción y tener un mayor conocimiento.

En consecuencia, VanSledright, opina que es necesario aumentar los esfuerzos para realizar más investigaciones acerca de la comprensión histórica en los alumnos, para de esa forma lograr obtener información que permita rediseñar el currículum de historia. Así como también, sugiere que definitivamente se debería construir una visión de la historia que aproxime a los alumnos al estudio del pasado, a través del análisis de las evidencias y/o fuentes, promoviendo la participación activa de éstos, frente a la orientación positivista de la historia, fundamentada en el estudio cronológico de los acontecimientos del pasado, y a la metodología tradicional circunscrita a la utilización del libro de texto, la memoria y las clases magistrales.

De manera, que este estudio viene a confirmar, que la didáctica empleada es un factor determinante para que el alumnado logre construir los nuevos aprendizajes sobre el conocimiento histórico, sin desconocer las limitaciones que establece la edad. De ahí, la necesidad de utilizar metodologías activas que involucren una mayor participación del alumno para superar las ideas erradas que sobre la historia que éstos traen al aula de clases.

3.1.4. La interpretación y la explicación causal.

Otros aspectos que también han recibido atención, por parte de algunos de los investigadores del Reino Unido, han sido la interpretación y la explicación causal. En esa dirección, Peter Lee, Rosalyn Ashby y A. Dickinson, realizaron un estudio de grandes proporciones llamado Project CHATA: Concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3⁷⁶, promovido por el Economic and Social Research⁷⁷. Para su realización el proyecto se estructuró en tres fases: en la fase uno, se planteaban como objetivo desarrollar, en los alumnos de edades comprendidas entre 7 y 14 años, la comprensión de la progresión de los conceptos claves en la historia, como la interpretación de la evidencia y la explicación causal. En La fase dos, se proponía desarrollar modelos didácticos específicos para la enseñanza de la historia, a partir de las conclusiones obtenidas en el trabajo de campo realizado en la fase uno. Por último, en la fase tres, se dedicó a estudiar y sondear las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y el currículo, y a la comprensión de los conceptos históricos claves por parte del alumnado.

El proyecto Chata trabajó con la presunción de que los alumnos⁷⁸ emplean un conjunto de ideas relativamente estables para manejar tareas históricas, y que estos conjuntos de ideas son más o menos efectivos para enfrentar los problemas de aprendizaje de la historia. La investigación recurrió al uso de cuestionarios y entrevistas como instrumentos metodológicos para recoger la información, a través de éstos se motivaba a los alumnos a responder cuestiones relacionadas con la contrastación de dos relatos que trataban sobre el mismo tema, pero que eran muy diferentes en cuanto a la visión, la

⁷⁶ P. LEE, A. DICKINSON y R. ASBHY. "Project CHATA." Concepts of history and teaching approaches at Key stages 2 and 3. Children's understanding of "because" and the status of explanation in history." En: *Teaching History*. Núm. 82. London: 1996. Pp. 6-11; "A lot of guess work goes on children's understanding of historical accounts." En: *Teaching History*. Núm. 92. London: 1998. Pp 29-36; "There were no facts in those days: Children's ideas about history explanation." En: M. HUGHES (ED). *Teaching and learning in changing times*. London: Blackwell, 1996; "Researching children's ideas about history". En: En: J. VOSS y M. CARRETERO. *Learning and reasoning in history. International review of history education*. Vol. II. Pp.227-251 "Las ideas de los niños sobre la historia. En: M. CARRETERO y J. VOSS. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. Capítulo 9.

⁷⁷ Este ambicioso programa fue titulado "Innovation and Change in Education: The quality of teaching and learning."

⁷⁸ La muestra estaba constituida por 320 alumnos provenientes de escuelas rurales, suburbanas y urbanas con diferentes status socioeconómicos y con edades comprendidas entre los 7 y los 14 años.

orientación, el punto de vista y las escalas temporales en que eran desarrollados. Los investigadores querían explorar si los alumnos eran capaces de percibir y explicar las diferencias de los dos relatos del mismo trozo de historia. En este sentido, estructuran a partir de la progresión de las ideas de los alumnos, unos niveles o estadios para establecer sus conclusiones, que aparecen recogidos en el siguiente cuadro:

CUADRO 3. Niveles sobre la comprensión del pasado de los alumnos⁷⁹

<p>NIVEL 1: El pasado viene dado.</p>	<p>En este nivel se encuentran los alumnos que no son capaces de percibir diferencia alguna entre los enfoques del acontecimiento. Consideran que los relatos presentados tratan acerca del mismo hecho histórico.</p>
<p>NIVEL 2: El pasado es inaccesible.</p>	<p>Los alumnos que se sitúan en este nivel son capaces de observar las diferencias, sin embargo consideran que las diferencias son resultado de la ausencia de acceso directo al pasado.</p> <p>Los alumnos piensan que no se puede saber la verdad acerca de los acontecimientos del pasado porque no estaban allí.</p>
<p>NIVEL 3: El pasado como historia determinante.</p>	<p>Las diferencias entre los relatos son resultado de brechas en la información o errores.</p>
<p>NIVEL 4: El pasado se explica de una manera más o menos sesgada.</p>	<p>Las diferencias entre los relatos son resultado de la distorsión, del análisis parcial, el problema no es solamente la falta de información.</p>
<p>NIVEL 5: El pasado se selecciona y organiza desde un punto de vista.</p>	<p>Los alumnos consideran que los relatos son escritos a partir de una posición sostenida por el autor.</p> <p>Las diferencias de los relatos son resultado de la selección de información. Las historias no son copia del pasado.</p>
<p>NIVEL 6: El pasado es una reconstrucción que responde a diferentes preguntas en concordancia con un criterio.</p>	<p>Las diferencias entre los hechos residen en sus propias naturalezas. Diferentes relatos responden a diferentes preguntas.</p>

⁷⁹ Fuente: Elaborado a partir de P. LEE, R. ASHBY, A. DICKINSON, (1998).

Los resultados de esta investigación, relacionados con los niveles de comprensión de los hechos históricos, permitieron a los autores concluir que los elementos principales que determinan la percepción y la comprensión de la historia por parte del alumnado son la edad y la metodología utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Debido a que los alumnos de menor edad esbozan argumentaciones que están en relación con los inconvenientes para adquirir información o al tipo de narrativa utilizada. Mientras que los alumnos de mayor edad afloran en sus razonamientos una estructura analítica bastante válida. Además, establecen que el historiador juega un papel importante en las diferencias que se presentan en las reconstrucciones de los sucesos del pasado. No obstante, en una investigación realizada por O. Halldén⁸⁰, años atrás, lo llevó a suponer que los alumnos en la edad de la adolescencia presentan una tendencia a entender las causas históricas de una manera más individualista y anecdótica, que les impide la comprensión de factores políticos, económicos y sociales que son más complejos y abstractos.

En la misma dirección, Rob Williams y Lan Davies,⁸¹ concentran sus trabajos en la revisión del estatus y significado de las interpretaciones que los alumnos realizan a los hechos y personajes del pasado. Ellos argumentan que las “interpretaciones”, son ahora, un área extremadamente significativa de la comprensión histórica y que este es un campo complejo.

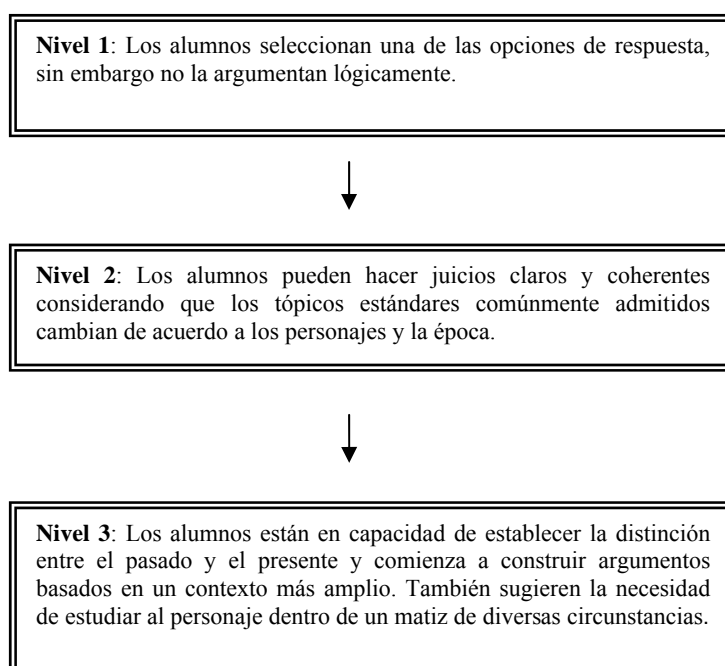
En este sentido, realizan un estudio con un grupo de alumnos de escuela de 8º nivel, cuyo profesor utilizó una metodología basada en el análisis crítico de las fuentes históricas en relación con el tema de la Guerra Civil Inglesa. El objetivo era conocer si lo alumnos eran capaces de elaborar un razonamiento congruente acerca de las actitudes de los personajes históricos, en tal sentido, se les instaba a responder, luego de discernir, a la pregunta siguiente: ¿Qué clase de hombre fue Oliver Cromwell: un mentiroso, un

⁸⁰ O. HALLDÉN. “Learning History.” En: *Oxford Review of Education*. Núm. 12. Pp. 53-66.

⁸¹ R. WILLIAMS y I. DAVIES: “Interpretations of history: issues for teachers in the development of pupil’s understanding.” En: *teaching history*. Núm. 91. London: 1998.Pp.36-40.

asesino o un político importante del siglo XVII? Partiendo de las respuestas ofrecidas por el alumnado a esta pregunta, Rob Williams y Lan Davies, organizan y estructuran tres niveles o estadios de desarrollo de la capacidad de interpretar el pasado, que aparecen estructurados como se muestra a continuación:

GRÁFICO 1. Niveles de desarrollo de la capacidad para interpretar el pasado de los alumnos⁸².



Partiendo de los resultados, los autores señalan que si en las aulas de clases se promueve la capacidad del análisis crítico de las fuentes históricas y la estimulación de la participación de forma activa del alumnado expresando sus opiniones, ellos pueden desarrollar niveles de interpretación del pasado muy importantes.

Dentro del contexto de los trabajos sobre la interpretación se sitúa la investigación realizada por Hilary Cooper⁸³, orientada a averiguar la capacidad y el proceso de

⁸² Fuente: Elaborado a partir de R. WILLIAMS y I. DAVES. (1998) y C. FUENTES (2002).

análisis y reflexión que utilizan los alumnos al proporcionarles diferentes evidencias del pasado. En este sentido, se plantea como objetivo conocer la capacidad de los alumnos para desarrollar argumentos y distinguir entre lo que es cierto, lo probable y lo que no puede ser, a partir de diferentes fuentes. Otro de los objetivos planteados estaba orientado a averiguar si los alumnos empleaban conceptos especializados y abstractos al analizar las evidencias.

La investigación realizada fue un estudio comparativo con un grupo experimental y otro de control, con alumnos de edades comprendidas entre 8 y 9 años por un periodo de dos años (dos cursos). Las estrategias de enseñanza proporcionada al grupo experimental estaban basadas en la discusión en torno a una serie de preguntas, a partir de la reflexión e interpretación de un conjunto de fuentes en relación con los temas de la Edad de piedra, la Edad de los metales, los Romanos y los Sajones. Cada tema tenía una duración de cuatro semanas y fue enseñado por la investigadora en cinco lecciones. Tres lecciones involucraban evidencia acerca del establecimiento y sobrevivencia, otra enfocaba los mitos, creencias y símbolos y la última estaba basada en una visita a un sitio local, donde había evidencia de colonización continua durante cada uno de los cuatro periodos. En cambio, al grupo control ubicado en otra escuela se le fue enseñando los mismos temas por un profesor experimentado usando sus propios métodos.

El análisis estadístico de la investigación señaló, que en cada unidad la media para el grupo control era más baja que para el grupo experimental. De esta forma, la investigadora concluye que los alumnos del grupo control carecen del nivel de conocimiento y de la solidez del vocabulario que posee el grupo experimental, ya que expone una descripción menos completa. En cambio, los alumnos del grupo experimental adquieren un consistente conocimiento y vocabulario para discutir y describir las evidencias, igualmente la capacidad de emplear conceptos abstractos y de

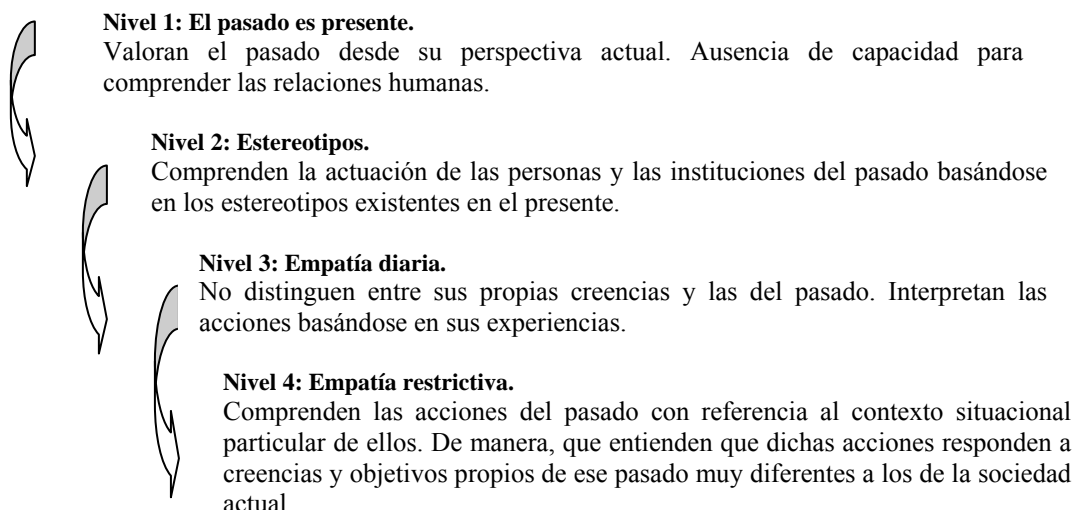
⁸³ H.COOPER."Young children's thinking in history." En: *Teaching History*. Núm 69. London: 1992. Pp. 8-13.

elaborar una descripción más profunda. De esta manera, se verifica nuevamente la correlación esencial existente entre las estrategias de enseñanza, el aprovechamiento escolar y la significación de la asignatura.

3.1.5. La empatía.

Otro de los aspectos que ha producido un gran interés, en las investigaciones en el Reino Unido, es conocer y analizar las ideas y las capacidades que tienen los alumnos para la comprensión empática. En este sentido, Rosalyn Ashby y Peter Lee⁸⁴ señalan que el interés por conocer las ideas y las capacidades de los estudiantes para distinguir los sentimientos, comportamientos, cultura y estado de ánimo de las personas o grupos de personas de otras épocas obedece al alto nivel de abstracción que éstos requieren para la comprensión de realidades diferentes a las de su presente, por lo que, también centran sus investigaciones en este concepto. Como resultado de estos estudios proponen una clasificación de la noción empática, en la que sitúan a los alumnos en cuatro categorías o niveles a partir de las capacidades para la comprensión de esas realidades lejanas, las cuales aparecen recogidas en el gráfico 2.

GRÁFICO 2. Niveles de comprensión empática de los alumnos⁸⁵



⁸⁴ P. LEE y R. ASBHY. "Discussing the evidence." En: *Teaching History*. Núm 48. London: 1987. Pp. 13-17.

⁸⁵ Fuente: Elaborado a partir de P. LEE y R. ASBHY D. (1987).

Hilary Cooper⁸⁶, en el mismo estudio comparativo realizado en 1990 sobre la noción de la interpretación, también se propone averiguar la capacidad que tienen los alumnos para establecer relaciones y hacer inferencias a partir de las fuentes y el desarrollo de la imaginación histórica. Este último aspecto o terminología es utilizada por la autora para identificar a la empatía. Desde esta perspectiva y partiendo de los resultados, la autora concluye que el grupo experimental logra adquirir la capacidad de comprender los sentimientos y modos de pensar de los personajes de otras realidades pasadas. En este sentido, cabe señalar la opinión de K. Egan⁸⁷ acerca de la vinculación que tiene la imaginación como recurso didáctico en relación a la empatía, como la capacidad de construir imágenes mentales de situaciones que se encuentran alejadas de la realidad concreta o sobre las que nunca se ha experimentado.

En la perspectiva de los investigadores europeos, los estadounidenses han centrado el interés en otras cuestiones como la acción de entender, de estar consciente, y de experimentar los sentimientos, pensamientos y experiencias de otros, tanto en el pasado como en el presente. Dentro de este contexto, se encuentra la investigación realizada por Elaine Metjeral Brenneman⁸⁸, dirigida a aumentar la comprensión y el interés por el conocimiento de la historia en los alumnos, a través de la comprensión de los modos de pensar, sentimientos y conductas de las personas que han vivido en épocas pasadas. Es decir, mediante la comprensión empática. La autora, considera que es necesario estimular el interés de los alumnos por el conocimiento del pasado. En este sentido, señala que la contribución del docente debe estar orientada a ayudarles a establecer las conexiones entre el pasado y su vida actual, a construir su capacidad crítica y a descubrir la utilidad de la historia para comprender la realidad del mundo de hoy. Sobre la base de este planteamiento se propuso realizar entrevistas y observaciones de clases de la práctica docente de dos profesoras en el transcurso de un año y medio, quienes utilizaron recursos y métodos innovadores, con la intención de involucrar a los estudiantes como historiadores en las interpretaciones del pasado.

⁸⁶ H. COOPER. "Young children's thinking in history." En: *Teaching History*. Núm. London: 1992. Pp. 8-13.

⁸⁷ K. EGAN. *Fantasia e investigación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata-MEC, 1994.

⁸⁸ E. M. BRENNEMAN "Empathizing with many voices of the past: two teachers help their students connect with United States history." En: *Social Education*. N° 65. 2001. Pp. 51-54.

De estas entrevistas y observaciones, la autora percibió que entre las profesoras se presentan ciertos matices diferenciales en relación con su práctica. Sin embargo, advierte de una fuerte coincidencia entre ellas, al manifestar la importancia de desarrollar conexiones significativas entre la historia que los alumnos aprenden y sus vidas. La meta central de cada una de las profesoras fue enseñar a los alumnos a hacer empatía con diversas personas o pueblos del pasado, con el objeto de aumentar su conocimiento y promover la reflexión personal. En este sentido, las profesoras opinan que utilizar las experiencias familiares de los alumnos favorece su conexión con el pasado, genera el desarrollo de la empatía y, como consecuencia, la comprensión del pasado. Cuestión que se traduce en la realización de actividades tales como la presentación de dramas, fuentes primarias, escritura de cartas e historias, análisis críticos, entre otras.

Del análisis de los resultados, la autora concluye que ha llegado a considerar a la empatía como una poderosa herramienta de enseñanza para la instrucción de la historia y de los estudios sociales. Señalando que el uso de la comprensión de los puntos de vista y modos de pensar de las personas de épocas pasadas como actividad en el aula de clases ha tenido un impacto en los alumnos, que ha mejorado la comprensión, la estructuración y coherencia del conocimiento histórico. Así como también, han incentivado la reflexión personal sobre la visión de la asignatura, produciendo una valoración del interés y la utilidad que ésta tiene en sus vidas.

3.1.6. La progresión.

Peter Lee⁸⁹, en su más reciente artículo titulado: “A scaffold, not a cage: progresión and progresión models in history”, reflexiona acerca de la progresión de la historia. En el sentido de entender la necesidad de las maneras de definir la progresión y la medición de tal progreso. A partir de este señalamiento, se abre una interrogante sobre el significado de la progresión o de los progresos en el aprendizaje de la historia. Al

⁸⁹ P. LEE. “A scaffold, not a cage: progresión and progresión models in history”. En: *Teaching history*. Núm. 103. London. 2004. Pp. 13-23.

respecto manifiesta, que la progresión guarda un variado y extenso matiz de significados. Sin embargo, recientemente se viene relativizando la noción general de este concepto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, que a menudo consiste en medir la cantidad de información que los estudiantes tienen desde una perspectiva cuantitativa.

De tal manera, que este aspecto de la progresión de la historia hace más alusión a la yuxtaposición, es decir a la agregación del conocimiento. En contraposición, la nueva visión de la progresión o del progreso en historia está más orientado a superar la simple idea del aumento de la capacidad de agregar y recordar una cantidad de información en los alumnos. Este nuevo y creciente enfoque de la progresión en historia se levanta por la disposición de los profesores e investigadores de mirar más allá de la idea substantiva de la historia en la escuela, y comenzar a transitar por el camino de la enseñanza y aprendizaje de los pasos del pasado. Es decir, de mirar el aprendizaje de la historia desde la perspectiva del conocimiento científico de la disciplina.

Los trabajos de investigación basados en la progresión que se han venido realizando, sobre los conceptos de segundo orden en los alumnos, comenzaron a proporcionar evidencias de que era posible tratar la historia como progresista de una manera análoga a la física, cambiando el concepto de progresión relacionado con la agregación del conocimiento, por el de la adquisición de una nueva manera modelada de cómo aprender la historia. Pero, por otro lado, estos modelos de progresión tienen una serie de limitaciones, entre las que se pueden citar la falta de una normativa universal y el hecho de que la característica principal de la progresión sea el largo plazo.

Partiendo de lo anterior, el autor señala que los modelos de la progresión pueden proporcionar un armazón para la enseñanza y aprendizaje de la historia, pero si es utilizado erróneamente se puede “convertir en una jaula.” En esta dirección, Evelyn

Vermeulen,⁹⁰ en su artículo “What is progress in history?”, comenta que para que los docentes identifiquen los resultados del aprendizaje de la historia deben pensar de una forma clara en las particularidades de la disciplina, tales como, las ideas, las estructuras, los procesos, así como su relación entre ellos. La autora hace énfasis en la importancia de observar y escuchar a los alumnos en las clases, con la finalidad de establecer y definir su pensamiento y comprensión, para que de esa forma se produzca el proceso de progresión en el aprendizaje de la historia. Para ella, el progreso en historia esta orientado en la creciente capacidad que los alumnos deben adquirir para hacer juicios independientes.

3.1.7. La percepción de los alumnos de la historia como asignatura escolar y como disciplina científica.

La visión que tienen los alumnos de la historia como asignatura escolar y como disciplina científica son dos de los aspectos en el que los investigadores del Reino Unido han sentido un gran interés por estudiar. En torno a este tema, Shemil⁹¹, partiendo de los resultados de las consideraciones sobre el oficio del historiador y las fuentes históricas del “Proyecto13-16”, señala que la percepción observada que tiene el alumnado de la asignatura de historia, se presenta significativamente diferente entre los dos grupos. Para los alumnos del grupo control, la historia es una asignatura en donde predomina el relato descriptivo de un pasado único sobre grandes personajes, un conjunto de hechos y acontecimientos inalienables, sin ningún tipo de enlace con el presente histórico, donde predomina la utilización de la memoria, además de considerarla como una asignatura relativamente fácil, la encuentran aburrida y sin sentido, exhibiendo una perspectiva de tendencia positivista. Mientras, que los alumnos del grupo experimental la conciben como una asignatura muy interesante y útil que permite desarrollar la capacidad de análisis e interpretación de las fuentes históricas,

⁹⁰ E. VERMEULEN. “What is progress in history?”. En: *Teaching history*. Núm.98. London: 2000. Pp. 35-41.

⁹¹ D. SHEMILT. History 13-16. *Evaluation study*. Edimburgh: Colmes-Mc. Dougall, 1980; “El proyecto Historia 13-16 de Schools Council: Pasado, presente y futuro.” En: *AAVV la geografía y la historia dentro de la CCSS. Hacia un currículo integrado*. Madrid: MEC, 1987. Pp. 173-207. “Adolescent ideas about evidence and methodology in History:” En CH. PORTAL (ed). *The history curriculum for teachers*. London: The Falmer Press, 1987.

que no trata únicamente sobre la descripción y la explicación del pasado, sino sobre toda la sociedad, conciben que las elaboraciones históricas no son verdades absolutas, sino que pueden ser cuestionadas y someterse a debate, por otra parte, no la consideran como una materia fácil, por el contrario, afirman que exige mucho esfuerzo y dedicación.

En cuanto a los aspectos relacionados con la concepción de la naturaleza de la historia y su interpretación, se pueden señalar entre otros; el conocimiento histórico, la narrativa histórica, la explicación histórica y la metodología histórica. En relación a estas cuestiones, se presentaron entre los alumnos del grupo control y el experimental varias diferencias relacionadas con la percepción que tienen sobre ellas y con el nivel de inteligencia de ambos grupos. A pesar de que son varios los aspectos sobre esta temática, sólo se comentará el que se corresponde con la interpretación del conocimiento histórico, debido a la pertinencia que tienen con la investigación de esta tesis doctoral.

En este sentido, es innegable la contraposición de las ideas en torno a la cientificidad del conocimiento de la historia en los alumnos de un nivel medio de inteligencia. Mientras, que los alumnos del grupo control no señalan diferencia entre las ciencias experimentales y la historia, y hacen hincapié en la certidumbre del conocimiento del pasado. Los del grupo experimental aprecian y valoran las diferencias existentes entre el conocimiento histórico y el de las ciencias experimentales. Ahora bien, en los alumnos con un nivel alto de inteligencia también se presentan diferencias. Mientras, que para los alumnos del grupo control el conocimiento histórico hace referencia y está unido a las diferencias entre las diversas ciencias. Para los alumnos del grupo experimental, el conocimiento histórico está vinculado a la diferenciación del conocimiento con respecto a las ciencias naturales. Del análisis de las diferencias encontradas entre ambos grupos, se puede deducir que la concepción del conocimiento histórico de los alumnos no sólo estaría relacionada con el tipo de enseñanza recibida, sino también con el nivel de inteligencia que posean.

CUADRO N° 4. Interpretaciones del conocimiento histórico.

ALUMNOS CON NIVEL MEDIO DE INTELIGENCIA	
CONTROL	EXPERIMENTAL (Proyecto 13/16)
El conocimiento de los hechos históricos se obtiene de la misma manera y con la misma fiabilidad de los hechos científicos.	El conocimiento histórico es una variante del conocimiento científico natural, cualificado pero diferenciado en cuanto a su grado de certeza.
ALUMNOS CON NIVEL ALTO DE INTELIGENCIA	
CONTROL	EXPERIMENTAL (Proyecto 13/16)
El conocimiento histórico es una versión cualificada pero diferenciada del conocimiento científico natural.	El conocimiento histórico comienza a aparecer como una forma de conocimiento científico distinto al experimental, que hace aseveraciones diferentes a las que hacen las ciencias naturales.

Richard Aldrich⁹² compara y analiza los resultados de dos encuestas aplicadas a una muestra de más de 1200 alumnos de entre once y doce años entre los años 1968 y 1983, con las diferentes materias que integraban el currículo escolar, para investigar acerca de la veracidad o falsedad de que la historia como materia escolar, que generalmente ha sido apreciada como más interesante que útil. Partiendo de los resultados de las encuestas, se proyecta una visión más esperanzadora para la asignatura de historia en el transcurso de estos años, señalando un creciente aumento por parte del alumnado que apunta más hacia el interés que hacia la utilidad. En términos de porcentaje, el interés para el año 1968 reporta un 40% y en el año 1983 asciende a un 61%. En tanto que, la utilidad para 1968 apenas alcanza un 29% y en el año 1983 se incrementa hasta un 53%⁹³. Estas transformaciones, que se dan en torno a la percepción de la historia, se acreditan a la influencia de la nueva historia, producto del establecimiento del proyecto 13-16 a nivel estatal.

Otro artículo que está en la misma dirección y que resulta interesante señalar, es el expuesto por Janice C. Vaundry.⁹⁴ En él, explica que su trabajo es un intento por

⁹² R. ALDRICH. "Interesting and useful." En: *Teaching History*. Núm.47. London: 1987. Pp. 11-14.

⁹³ Tomado de los resultados expuestos por R. ALDRICH. *Op.cit...* pág. 11.

⁹⁴ J.C. VAUDRY. "Some sixth-Formers' views of History". En: *Teaching History*. Núm 57. London: 1989. Pp.17-23.

determinar cómo los alumnos de las escuelas secundarias ven la historia. El objetivo concretamente era establecer el pensamiento de los alumnos en relación a ¿Qué o cuál era el propósito de la historia?, si ellos creían que ésta tenía algún valor en la actualidad o para el futuro y por qué estaban cursando la asignatura. En este sentido, utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario, cuya distribución se realizó en el año 1987.

Entre los resultados obtenidos se pueden señalar que: 1) Con pocas excepciones todos los alumnos habían escogido estudiar historia por su propia voluntad. 2) Los alumnos pensaban que era importante estudiar historia. 3) Ellos prefirieron oír acerca del pasado en vez de analizarlo. 4) Afirmaron que la historia no era de ningún o muy poco uso en el mercado de trabajo y que su única utilidad era proporcionar un marco de conocimiento y habilidades transferibles. Estas habilidades eran de tipo intelectual (análisis y lógica). 5) Le dieron mayor relevancia a la historia del siglo XIX y a la historia post año 1985, sin juzgar otros periodos.

Otro trabajo que está en la misma perspectiva, a pesar de ser en pequeña escala, es el realizado por Paul Goalen,⁹⁵ estudio que parte de una visión bastante optimista del autor sobre la enseñanza de la historia a finales del año 1990. Por lo que se plantea la siguiente hipótesis: la nueva historia tal como se incluye en el plan de estudios nacional y algunos de los programas de estudios de historia en GSCE, pueden estar teniendo un impacto significativo en la comprensión del proceso histórico en algunos alumnos y, además, pueden estar ayudando a apuntalar algunas ideas y valores de la educación ciudadana moderna. Con el objetivo de probar esta hipótesis realiza una entrevista semiestructurada a 30 alumnos entre los 7 y 16 años de edad de una escuela elemental.

⁹⁵ P. GOALEN. "...Someone might become involved in a fascist group or something... Pupils' perceptions of history at the end of key stages 2,3 and 4." En: *Teaching History*. Núm. 96. London.1999. Pp. 34-38.

El autor señala, que los resultados de su pequeño estudio sugieren que la nueva historia presentada, en el plan de estudios nacional y algunos de los programas de estudios de historia en GSCE, pueden estar teniendo un alcance significativo en la percepción que los alumnos tienen sobre la asignatura en las escuelas hoy en día, esto se fundamenta, en que ligeramente más de la mitad de la muestra ranqueó a la historia como una de sus tres asignaturas favoritas. Los resultados del estudio también permiten observar una visión bastante limitada de la historia entre los alumnos de edades comprendidas entre 7 y 11 años, debido a que éstos hacen mención en sus respuestas a que la historia esta relacionada con hacer viajes, ver vídeos, escuchar al profesor y ver los libros. Esta percepción de la historia, sugiere que la asignatura se corresponde más con almacenar información que con desarrollar interpretaciones del pasado. Sin embargo, la percepción mejora entre los alumnos de 11 y 14 años, porque aunque responden que la historia significa encontrar cosas a través de los libros, hacen mayor énfasis en la importancia que tiene la discusión de los hechos del pasado. Y, son los alumnos de entre 14 y 16 años quienes ofrecen una percepción de la historia mejor valorada, señalando que no es simplemente interesante, sino que ésta deja espacio para la interpretación individual permitiendo el debate y la discusión.

Desde otra perspectiva, están las investigaciones y planteamiento de Ola Hallden⁹⁶ respecto a las concepciones, conceptos y explicaciones que tienen los alumnos sobre la historia. Opina conjuntamente con Lee, Dickinson y Ashby que éstos, los conceptos estructurales de segundo orden pertenecen a un orden más alto, el de los metaniveles, que vendrían a presentar dificultades para la comprensión y construcción de las explicaciones históricas. En uno de sus artículos publicados indica que los conceptos que posee un principiante de un campo disciplinar o tema, determina qué clase de información pueden utilizar ella o él como datos. Esto es un efecto del hecho de que los conceptos que éstos tienen determinan el tipo de preguntas que es posible hacerles. De allí, la importancia que se le concede a la información directa sobre los conceptos que

⁹⁶ O. HALLDÉN." On Reasoning in History. En: J.F. VOSS and M. CARRETERO. (eds) *international review of history education*. Vol. II. 1998. Pp. 272-278; "Learners' conceptions of the subject matter being taught. A case from learning history. En: *International journal of educational research*. Vol. 19. Núm. 3. 1993. Pp. 317-325.

poseen los estudiantes sobre el tema debido a, que según este autor, las explicaciones y descripciones históricas que hacen los alumnos de los acontecimientos históricos están relacionados con sus creencias sobre la historia, el historiador, lo que constituye una explicación y una descripción histórica.

La visión que tienen los alumnos de la disciplina histórica, la utilidad que le asignan y el interés que éstos sienten hacia la asignatura de historia, han sido otros de los aspectos que también han interesado a los investigadores de los EE.UU. En esta dirección se inserta el trabajo realizado por James B. H. Schick ⁹⁷, quien partiendo de los resultados de una encuesta realizada en 1988 a un grupo de alumnos de secundaria, indica que es falsa la presunción y las ideas que sugieren los docentes, de que los estudiantes perciben la historia como una materia aburrida, sin utilidad, e irrelevante para su estilo de vida. Así como también, que éstos entran al aula con una actitud negativa o de indiferencia. Pues, los datos de dicha encuesta, en donde se le pedía a los alumnos identificar desde su perspectiva la asignatura del plan de estudio menos favorita, arrojó un resultado que para muchos fue mejor de lo esperado. Debido a que los sujetos encuestados situaron a la historia en la tercera posición. Mientras que la matemática ocupó el primer lugar. Pero más impactante fue la respuesta al preguntarles sobre la materia favorita, en el sentido de que la asignatura de historia ocupó la segunda posición, después de matemática e inglés. Y, al instarlos a clasificar las materias de acuerdo a su grado de interés, los resultados resultaron mucho más sorprendentes, ya que la historia ocupó la primera posición en la clasificación.

Partiendo de estos resultados, Shick cuestiona la visión que los profesores tienen de los alumnos, en razón de que los datos no coinciden con la percepción que impera dentro de este colectivo de docentes, en torno a las actitudes de los estudiantes hacia la historia, y advierte de la probabilidad de una interpretación errada de su conducta. En sus reflexiones, sobre los alumnos, señala que éstos discriminan claramente entre una buena

⁹⁷ J.B.H. SCHICK. "What do students really think of history?". En: *History Teacher*. Núm.3. 1991. Pp 331-342.

y una mala experiencia didáctica en el aula de clases. Así como, la significación que tiene la historia como materia para la reconstrucción del pasado. Además, sugiere que se podría estar en presencia de una audiencia mucho más receptiva de lo que la mayoría de los profesores se imaginan. En definitiva, Shick opina que si se construye sobre este reservorio de interés se puede ayudar a revertir las actitudes anti-históricas o históricas que parecen prevalecer en los alumnos.

En este mismo sentido, se inscribe la tesis doctoral de Catherine McDonald.⁹⁸ La autora se propuso realizar una investigación exploratoria de la relación entre las opiniones de los alumnos sobre la naturaleza del conocimiento histórico, el interés y la utilidad que le asignan al estudio de la historia y el tipo de estrategias y razonamiento que los alumnos, de diferentes edades, usan mientras aprenden. Para esta búsqueda de información trabajó con una metodología, que incluía la utilización de cuestionarios y entrevistas individuales, a partir de la presentación de un vídeo. La muestra estaba constituida por un grupo de 82 alumnos de entre 8 y 15 años de edad, pertenecientes a los niveles de 4º, 6º y 9º grado. Partiendo del análisis descriptivo de los resultados, la autora concluye que la habilidad de los alumnos para comprender los aspectos que involucran el pensamiento histórico y el interés que sienten por la asignatura, están en relación directa con la edad. Y que le asignan un valor medio al estudio de la historia. Así como, que en la gran mayoría de los alumnos la visión del conocimiento histórico está asociada a la recopilación ordenada en forma cronológica de los hechos históricos.

Ahora bien, Jere Brophy, Bruce Vansledright y Nancy Brendin,⁹⁹ realizan un estudio en el que abordan, entre otras cuestiones la percepción que los alumnos tienen de la historia. Dicho estudio se efectúa en dos momentos distintos con una misma muestra¹⁰⁰. El primero antes de recibir la instrucción y el segundo una vez pasado dicho proceso.

⁹⁸ C. McDONALD. "Exploring children's historical understanding: the relationships between age, beliefs and performance." Berkely. Universidad de California, 1992.

⁹⁹ J. BROPHY, B. VANSLEDRIGHT y N. BRENDIN. "Fifth grader's ideas about history expressed before and after the instruction to the subject." En: *Theory and research in social education*. Vol XX. Núm. 4. 1992. Pp. 440-489.

¹⁰⁰ 80 alumnos, 36 chicas y 44 chicos.

Para ello, trabajaron con un grupo de alumnos, que se encontraban cursando el último trimestre de 4º grado, acerca de contenidos temáticos¹⁰¹ que debían estudiar en 5º grado, utilizando como instrumento metodológico una entrevista semiestructurada en los dos momentos, al cual le aplicaron un análisis cuantitativo.

Partiendo de dicho análisis, los autores señalan que a pesar de la instrucción recibida, la visión de la historia como asignatura escolar y como disciplina científica en su muestra, cambia de forma muy leve. Es decir, en el primer momento del estudio en el que los estudiantes no habían recibido su clase de historia, los resultados indican que en general, éstos presentan dificultades para expresar su opinión en relación a la utilidad de la historia o por qué la están aprendiendo y para definir la labor del historiador. Pero, a pesar de esta dificultad, la mayoría de los alumnos, consideran que la historia es el estudio de los principales acontecimientos que ocurrieron en el pasado y que la labor del historiador se circunscribe sólo a la descripción del pasado. De igual manera, los datos apuntan a que la asignatura de historia no parece ser la más favorita entre los estudiantes, debido a que el interés y la utilidad de ésta es valorado como relativo. Ahora bien, una vez recibida la instrucción, o lo que es lo mismo en el segundo momento del estudio, se distingue en el alumnado un cambio muy leve tanto en su percepción de la asignatura como en su concepción de la historia, pero continúan reduciendo la labor del historiador a la simple observación y descripción de los restos del pasado.

En la misma perspectiva Vansledright¹⁰², realiza otro trabajo exploratorio¹⁰³ con una muestra de 30 alumnos pertenecientes a los niveles de 5º y 8º grados y estudiantes de la escuela secundaria a los que a través de una entrevista les fueron formuladas dos preguntas: ¿por qué crees tú que te enseñan historia americana en la escuela? y ¿cómo podría el aprender la historia americana ayudarte en tu vida fuera de la escuela?,

¹⁰¹ La Colonización americana o Nacimiento de los Estados Unidos.

¹⁰² B. VANSLEDRIGHT. "And Santayana lives on: students' views on the purpose for studying American history." En: *J. Curriculum Studies*. Vol. 29. Núm.5. 1997.

¹⁰³ La finalidad de la investigación era explorar las visiones del alumnado en torno a los propósitos para estudiar la historia de los Estados Unidos.

preguntas que formaron parte del protocolo de una entrevista de un programa de investigación más grande que duró tres años.

Partiendo de los resultados, el autor señala que todos los alumnos fueron capaces de proporcionar respuestas a las preguntas formuladas. Sin embargo, las razones expresadas por éstos, sobre el aprendizaje de la historia presentaron ciertas diferencias que están en relación con la edad, el interés y el antecedente étnico. Pero, aunque inicialmente los alumnos parecieron confundidos y los más jóvenes expusieron frecuentemente un no saber como respuesta, sobre todo en la pregunta uno, en general, los alumnos conciben la historia como una serie de hechos que tienen que aprenderse. Además, le asignan a la asignatura un valor exiguo y manifiestan una escasa capacidad de argumentación para expresar la utilidad, exponiendo frecuentemente como razón la importancia de aprender acerca de la historia de su nación. Sin embargo, y a pesar de esta situación, el autor opina que es importante no desconocer el práctico valor de invitar a los alumnos a desarrollar hábitos críticos y a formularse preguntas cuando leen y discuten la historia en el salón de clases. Instar a los alumnos a involucrarse en la construcción de un razonamiento pensante sobre la historia que ellos estudian y adoptar una posición interrogante puede promocionar considerablemente la motivación para el aprendizaje.

3.1.8. Desarrollo de alternativas metodológicas para la comprensión de la historia.

Pocos trabajos se han dedicado al estudio y desarrollo de alternativas metodológicas que permitan la aprehensión del conocimiento del pasado en los alumnos. Sin embargo, desde los EE.UU., se han venido realizando algunos esfuerzos que resultan interesantes señalar. Como el trabajo de Linda Levstik.¹⁰⁴ Quien se propuso estudiar una nueva opción metodológica enmarcada en una relación entre la narrativa literaria y la comprensión histórica. Dicho de otra forma, partiendo del uso de la

¹⁰⁴ L. LEVSTIK. "The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom." En: *Theory and reserach in social education*. Vol XIV. Núm1. 1986. Pp.1-19.

narración literaria, busca desarrollar una buena comprensión del pasado en los alumnos y estimular el interés de éstos hacia una asignatura del plan de estudios, que es considerada como muy aburrida, y que básicamente está referida al conocimiento de acontecimientos concretos del pasado que han representado un cambio en la historia. En este sentido, utilizando la técnica de observación participante y llevando a cabo un registro diario, estudia a un grupo de alumnos de 6º grado en el que su profesora utiliza la literatura histórica como recurso didáctico durante el desarrollo de la clase. Alumnos a los que posteriormente les realiza una serie de entrevistas de tipo semiestructurada y no estructurada. Del análisis de los datos la autora concluye que el impacto emocional que han producido las narraciones literarias que se han utilizado en el aula de clases, así como, el trabajo realizado por la docente son factores que han contribuido en gran medida a mejorar los conocimientos de los alumnos, en torno a los contenidos temáticos presentados, así como también, el interés que los alumnos demostraron tener por el nuevo conocimiento histórico.

Otra de las investigaciones que se enmarca en la utilización de cuentos y novelas históricas, como alternativa metodológica para la comprensión del pasado, es la de McKinney, Warren y Jones,¹⁰⁵ quienes realizan un estudio con 57 alumnos pertenecientes al 5º curso, divididos en tres grupos de clases diferentes con el mismo profesor. La finalidad del estudio era, por un lado, explorar el efecto que tienen tanto la utilización de recursos alternativos tales como los cuentos y las novelas históricas orientadas hacia los jóvenes, como también, los libros de textos regularmente empleados por los alumnos, en la comprensión y el análisis del conocimiento acerca de la Revolución Americana. Y, por otro lado, sus actitudes frente a la asignatura y el texto utilizado en el aula de clases.

Así entonces, con la muestra ya dividida y con la utilización de distintos tipos de materiales y de actividades para cada grupo, en el momento de desarrollar el tema de la

¹⁰⁵J. MCKINNEY, C. WARREN y J. H. JONES. “ Effects of a children’s book and a tradicional texbook on fifth-grade students’ achivement and attitudes towards social studies.” En: *Journal of Research and Development in Education*. Vol. 27. Núm. 1. 1993. Pp.56-62.

Revolución Americana por parte del profesor, decidieron trabajar el primer curso o grupo de alumnos con lecturas de cuentos y novelas históricas juveniles. El segundo grupo recibió la instrucción mediante la utilización del libro de texto regular y, por último, a la tercera clase le añadieron a la instrucción basada en el libro de texto regular, el estímulo de la lectura de cuentos y novelas históricas juveniles como asignación para sus casas. Para la recogida de esta información, en primer lugar, se realizó un pre-test con un instrumento constituido por 25 ítems, en torno a sus conocimientos y actitudes, antes de recibir el proceso de instrucción y después de haber recibido la instrucción sobre el tema se procedió a la elaboración de un post-test con la finalidad de indagar los cambios presentados.

Los autores señalan que el análisis de varianza en el pre-test no reportó diferencias significativas entre los grupos, en cuanto a conocimiento se refiere, y en la mayoría de los alumnos la asignatura de historia fue valorada como aburrida. En tanto, que el análisis de los resultados del post-test dibuja diferencias significativas entre los alumnos. Los cursos que han trabajado con cuentos y novelas históricas para los jóvenes manifiestan un conocimiento más amplio y mejor estructurado, así como una actitud más favorable hacia la asignatura. Partiendo de estos datos los autores concluyen, que los alumnos que han recibido una instrucción que no se fundamenta en la sola utilización del texto regular ofrecen una visión de la asignatura más amena y divertida y una mayor comprensión del contenido temático, aunque advierten la posibilidad, que este cambio esté más en relación con las actividades instruccionales que con el libro de texto en si mismo. Pero a pesar de ello, los autores sugieren la necesidad de introducir nuevos recursos y materiales en las clases de historia que conduzcan a mejorar la comprensión del pasado y la visión de la asignatura en el alumnado. Así como también, advierten que es preciso hacer un replanteamiento sobre la utilización de los libros de textos regulares en el aula.

Los datos que proporciona el estudio de campo realizado por B. VanSledright y K. Christine,¹⁰⁶ coinciden con los resultados de las dos investigaciones anteriores. Dichos autores trabajaron con un grupo de alumnos de 5º grado, que estaban aprendiendo historia americana, con el propósito de analizar en éstos el desarrollo de la comprensión histórica mediante la utilización de los recursos alternativos como biografías, ficciones históricas o relatos del pasado basados en la literatura. Para ello, emplearon una metodología muy variada, entre las que figuraban la utilización de un conjunto de cuestionarios dirigido a los alumnos con la finalidad de adquirir información en torno a tres direcciones concretas: su interés en la lectura histórica frente a los otros textos escolares, la capacidad para distinguir entre los textos y la lectura crítica de las fuentes y cómo los diferentes textos influyen en el desarrollo de su pensamiento histórico, lectura crítica y comprensión del pasado. Además, llevaron a cabo unas entrevistas a pequeños grupos de alumnos con el propósito de indagar acerca de los intereses, las motivaciones y los conocimientos estudiados, a partir de la lectura de los diferentes textos históricos. Por otro lado, se recurrió a las observaciones de clases y análisis de la práctica profesoral, en el sentido del uso del libro de texto escolar y de los otros materiales alternativos al enfrentar los contenidos temáticos.

De los resultados obtenidos, los autores concluyen que en gran medida los alumnos prefieren los textos alternativos, debido a que éstos se muestran de forma más divertida y amena(,) a diferencia de los textos tradicionales. Pero, a pesar de estos resultados, carecen de la capacidad para argumentar diferencias importantes entre los textos presentados. Dicho de otra forma, no logran discernir entre los que representan una fuente y los que no. No obstante, en opinión de los autores muy pocos alumnos que trabajaron con fuentes mostraron signos emergentes hacia el análisis crítico o hacia un pensamiento histórico avanzado. En general, los alumnos reflejan una gran dificultad para realizar una lectura crítica de las fuentes. Por lo anterior, los autores opinan, por un lado, que es imprescindible que en el aula de clases se incluyan actividades prácticas propias del trabajo del historiador, para que de esa manera se puedan producir

¹⁰⁶ B. VANSLEDRIGHT y K. CHRISTINE: "Reading American History: the influence of multiples sources on six fifth graders". En: *The Elementary School Journal*. Vol. 98. Núm. 3. 1998. Pp.239-265.

importantes mejoras en la comprensión histórica de los alumnos y, por otro lado, que los docentes deberían instruir y orientar a través del uso de fuentes múltiples la contrastación de las informaciones, en el sentido de buscar su validez y su confiabilidad.

Entre los trabajos que se han llevado a cabo en Francia, en la dirección del desarrollo de alternativas metodológicas, se encuentra el realizado por Nicole Lautier¹⁰⁷. Quien plantea la utilización de un modelo intermedio para la asimilación de la historia, fundamentado en la categorización de la semántica cognitiva que se emplea para la caracterización de los textos de historia. La primera de las categorías a la que hace referencia, está en relación con la situación acontecimiento-cambio, que se incluye en el esquema narrativo, y la segunda, se refiere a la unidad o ente que se encuentra de forma permanente dentro de un determinado espacio-temporal empleado en los procesos de categorización.

Partiendo de estos fundamentos y de los resultados de una encuesta realizada a un grupo de alumnos de diferentes niveles propone relacionar la aprehensión histórica, mediante el estudio de la historia local en los colegios y liceos, práctica que exige el ir y venir de lo específico de la disciplina a lo general de los procesos de aprendizaje de los adolescentes. Aunque advierte del predominio de las actividades que favorecen el uso de la memoria y del aprendizaje textual de la historia en las aulas de clases. Señala que es necesario emplear distintos recursos para estimular la evolución de las actividades mentales, entre los que se encuentran los libros de textos y los distintos documentos y, sobre éstos últimos, sus potencialidades para la comprensión histórica. Así como también, insiste en la incorporación de nuevos modelos para que cada alumno logre interpretar y reconstruir la historia de los libros de texto, a partir de la utilización de las ideas del mundo real construida y fortalecida en un pensamiento social.

¹⁰⁷ N. LAUTIER. “La comprensión de l’histoire: un modèle spécifique. ” En: *Revue Française de Pédagogie*. Núm. 106. 1994. Pp. 67-77.

Colette Crémieux, Pierre Jacob y Marie-José Mosseau¹⁰⁸, en uno de sus artículos, plantean que es necesario echar una mirada a las dificultades disciplinarias que están relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la historia y la geografía. Sobre la base de este planteamiento intenta comprobar si es posible que las situaciones-problemas puedan ser aplicables a las Ciencias Sociales, así como las ventajas y los límites de esta aplicación. Concretamente, la propuesta de las situaciones-problemas en las Ciencias sociales persigue ubicar a los alumnos frente a un problema para que éstos mediante la producción de un conocimiento le den respuesta. Conocimiento que los estudiantes no tienen y que constituye una dificultad, que es entendida por algunos autores como una laguna cognoscitiva que debe llenarse. Mientras que por otros, es definida como la contradicción que se produce entre las concepciones antiguas y las nuevas concepciones que deben formarse, situación que se supera en el momento en que éstos obtengan la solución al problema, convirtiéndose en un progreso.

Ahora bien, los autores manifiestan que la práctica de esta propuesta conlleva una serie de obstáculos, debido a que ésta plantea proponer a los alumnos actividades que se salen de las que están estructuradas en los programas institucionales. Por otro lado, señalan que la propuesta de situaciones-problemas no incluye conocimientos institucionales y no evalúa las respuestas dadas por los alumnos como buenas o malas, o justas o falsas, sino que le interesa más la apropiación del problema por los estudiantes y el progreso intelectual que se busca. En esta perspectiva, manifiestan entre las conclusiones que es necesario superar la concepción de que el libro de texto, el historiador o el profesor de historia expresan la verdad de la historia.

Alain Dalongeville¹⁰⁹, presenta un estudio en el que muestra la semejanza que existe entre las representaciones sociales de los actores del proceso de aprendizaje de la historia (los alumnos, los docentes, las lecciones y los documentos de los libros de

¹⁰⁸ C. CRÉMIEUX, P. JACOB y MARIE-JOSÉ MOSSEAU. "Regard didactique sur les productions scolaires en histoire-géographie." En : *Revue Française de Pédagogie*. Núm. 106. 1994. Pp. 47-54.

¹⁰⁹ A. DALONGEVILLE. "Noción y práctica de la situación-problema en Historia." En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. . Barcelona. Núm. 2. 2003. Pp. 3-12.

textos). Para ello realizó una encuesta formulando las mismas preguntas, a 82 maestros de escuela, 68 alumnos cursantes de los que en España es equivalente a 5to grado y 32 alumnos del 1º de educación secundaria, sobre el tema de los bárbaros y las invasiones bárbaras, las informaciones recogidas y clasificadas en cuatro aspectos temáticos: el bárbaro, el contacto, el tiempo y las causas. Considerando en el análisis de cada uno de las cuestiones tratadas, los conocimientos utilizados por los participantes para representar a los bárbaros, sus relaciones de encuentros o contactos, para explicar el tiempo, su duración y frecuencia, la causalidad, en cuanto a la diversidad de causas citadas o no y a la asociación de éstas. El autor comienza el artículo, criticando la falta de significación que se le otorga a los conocimientos y representaciones iniciales de los sujetos-discentes, desde las prácticas explicativas dominantes de transmisión de conocimientos. Prácticas que se apoyan en la re-enunciación de la lección del libro o el discurso del profesor.

Otro de los señalamientos realizados por este autor, se refiere a la fuerza que ha retomado la narración de la historia como didáctica de la historia en los Estados Unidos de norte América y el Reino Unido, como consecuencia de las dificultades de trasladar el modelo de Piaget a la enseñanza-aprendizaje de la historia. Hecho que ha ganado mucho impulso en los Estados Unidos de Norte América a partir de las investigaciones que se vienen realizando en el ámbito de la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la lingüística o la lectura. Estas posiciones manifiestan que los alumnos comprenden los temas a través de la redacción del conocimiento que se fundamenta en la teoría narrativa y la gramática del cuento.

Ahora bien, es posible que supeditar una versión de la historia oficial redactada como novela pueda generar una especie de tranquilidad, sin embargo, se contrapone a la esencia natural de la ciencia histórica, desconociendo los aspectos propios que la caracterizan como el planteamiento del pasado, la construcción de los objetivos históricos y las preguntas sobre conceptos, por lo que no se considera que dichas prácticas favorezcan, o bien no contribuyen, a la formación de un pensamiento crítico.

Desde la perspectiva del autor no es suficiente con que se reforme el aparato pedagógico para que el sujeto-discente participe y se implique en la clase de historia, sino que es necesario retomar los conceptos que son tanto elementos estructurales de la didáctica de la historia como objetos de trabajo en las clases.

Autores como Giordan y De Vecchi adoptaron el concepto de representaciones sociales y probaron que los alumnos poseían representaciones de carácter particular también llamadas representaciones mentales, así como grandes tipologías o representaciones sociales. De tal manera que el conocimiento se construye fracturando las representaciones iniciales del discente, pues éstas representan un obstáculo que contienen o frenan la construcción de los nuevos saberes. En este sentido, Giordan y De Vecchi, Basses plantean que la construcción de un nuevo conocimiento pasa por las siguientes etapas: “a)..., toma de conciencia, por parte del sujeto, de las representaciones que ya tiene; b) confrontación con una situación-problema que contribuya ampliamente a poner en tela de juicio la representaciones del sujeto-discente; c) destrucción o reconstrucción de nuevas representaciones que reorganicen las antiguas e integren las nuevas; d) metacognición de los procesos que el sujeto, individualmente y en grupo, ha puesto en práctica desde el principio del enfoque pedagógico”¹¹⁰.

Finalmente el autor plantea un conjunto de conclusiones, entre las que manifiesta, que si se parte de que el discente posee representaciones propias e interviene en la pluralidad de puntos de vista de los acontecimientos históricos, entonces, se considera necesario trabajar partiendo de las representaciones que los agentes participantes de la situación de aprendizaje ya tienen, pues aprender significa desplazar las representaciones mentales. De tal manera, que siendo los conceptos el vínculo sobre el que se estructuran las representaciones, el docente debería tener conocimiento tanto de los conceptos que se enseñan como también considerar las representaciones sociales de los alumnos. Por lo que no puede desconocer ni las representaciones que presentan las fuentes que utiliza, bien sean los libros u otros documentos, ni tampoco sus propias representaciones.

¹¹⁰ A. DALONGEVILLE. Op.cit pág 5.

3.1.9. La influencia de los medios de comunicación, de la familia y de la comunidad en la construcción y comprensión del conocimiento del contenido histórico.

El conocimiento de las preconcepciones que los alumnos traen al aula de clases y como se modifican éstas a través del proceso instruccional, como se describió anteriormente, han sido aspectos que han recibido atención por parte de algunos investigadores. Dichas investigaciones han venido generando no sólo el interés por conocer los que saben los alumnos sobre un tema, antes de recibir su instrucción y el cambio que se produce en ellos luego de recibirla, sino que también ha orientado los esfuerzos por estudiar la significativa influencia que tiene el entorno sociocultural de los alumnos, como la familia y los medios de comunicación, en la forma en que éstos entienden la historia. Dentro de los pocos investigadores que se han dedicado a estudiar este tema, se encuentra Peter Seixas¹¹¹, que realiza un trabajo de campo¹¹² con un grupo de alumnos¹¹³ de una escuela secundaria urbana y multicultural de un nivel socioeconómico medio-bajo, donde el 75 por ciento de los chicos y las chicas tenían inglés como su segunda lengua, con la finalidad de examinar la interacción de la familia y la institución escolar como fuentes de comprensión del conocimiento histórico.

Ahora bien, los patrones de comprensión histórica de los alumnos son analizados con particular atención en torno a la importancia que tiene la significación histórica, la evidencia histórica y autoridad; la empatía y juicio moral, para explicar el pensamiento histórico en los adolescentes. El primero de los señalados, según el autor, contribuirá a la obtención de una idea más próxima de los conocimientos factuales y de la capacidad que poseen los alumnos para razonar las informaciones provenientes del exterior, es decir, está referido a conocer qué acontecimientos del pasado tienen para los alumnos mayor relevancia. El segundo, según Seixas, permite acceder a examinar el cómo los

¹¹¹ P. SEIXAS. "Historical significance among adolescents in a multicultural setting." En: *Curriculum Inquiry*. Vol. 23. Núm.3. 1993. Pp. 5-13.

¹¹² La metodología empleada estaba basada en dos entrevistas semiestructuradas y la observación participante.

¹¹³ Pertenecientes al grado 11.

alumnos saben lo que saben a través del conocimiento, de las habilidades que éstos tienen para incorporar y ajustar las nuevas informaciones a los conocimientos que ya poseen. El tercero de los aspectos se refiere al estudio en profundidad de las estructuras relacionales entre los agentes históricos, la empatía y los juicios morales¹¹⁴ que constituyen el pensamiento de los alumnos. En este sentido, el autor advierte la importancia que adquiere el hecho de que el alumnado realice la contextualización de los personajes históricos en estudio, con la finalidad de que comprenda desde el presente su forma de actuación en el pasado y se evite la producción de juicios morales basados en la ignorancia y en la incomprensión de las razones de los otros.

Así pues, partiendo del análisis de los datos a través de los elementos anteriormente explicados, el autor señala que las experiencias de la familia y de otras fuentes de información fuera de la escuela, influyen fuertemente en la manera en que los alumnos entienden la historia. Es más, sostiene que el problema de la comprensión histórica aumenta, debido a los obstáculos que impiden que este conocimiento derivado del entorno social de los alumnos sea incorporado al estudio formal reglado de la asignatura, en las clases escolares de las CCSS. De esta manera, el autor concluye que entre los problemas más importantes que impiden el aprendizaje significativo, tanto en los grupos de clases multicultural como en cualquier otro grupo, es la falta de integración de la historia familiar con la historia social. En este sentido, el autor opina que en los colegios se debe estudiar y hacer uso de las ideas previas que desde el entorno sociofamiliar traen los alumnos al aula de clases, para que, a través de la educación formal reglada, éstos sean capaces de hacer reflexiones críticas que les permitan corregir y construir el conocimiento histórico.

¹¹⁴ P. SEIXAS. "Mapping the terrain of historical significance." En: *Social Education*. Núm. 61 (1), Pp. 22-27.

En la misma dirección, Terrie Epstein¹¹⁵, realiza un estudio¹¹⁶ en el que se propone conocer si los alumnos de diferentes orígenes (afroamericanos y angloamericanos) presentan una imagen del pasado basada en acontecimientos o personajes distintos, a pesar de recibir la misma educación reglada, e indagar sus consideraciones sobre la credibilidad de las fuentes secundarias. En este sentido, selecciona específicamente a dos grupos de alumnos pertenecientes al 11º grado con edades que oscilaban entre los 16-17 años de un nivel social medio-bajo.

Partiendo del análisis de los resultados, Epstein señala que en los dos grupos de alumnos se evidencian importantes diferencias entre las concepciones y comprensiones históricas, que están relacionadas con las experiencias vividas y los miembros familiares. Para los alumnos afroamericanos, los personajes históricos más destacados son Martín Luter King, Malcon X y Harriet Tumban, mientras que los hechos históricos más importantes son la Declaración de los Derechos, Guerra Civil y la emancipación. En tanto que los angloamericanos consideran a Washington, Kennedy y Martín Luter King, como los personajes más importantes y la Guerra civil, la Declaración de la Independencia y la Constitución como los acontecimientos más resaltantes.

En cuanto a la veracidad y credibilidad de las fuentes secundarias las divergencias encontradas son aún más representativas. Para los afroamericanos la familia representa la fuente en la que se pueden fiar para conocer el pasado y la credibilidad en el profesor dependerá de su origen. En tanto, que para los alumnos angloamericanos es en el libro de texto donde está la verdad y el que representa el medio a través del cual es posible acercarse al pasado. Partiendo de lo anterior, la autora concluye que la visión que tienen los angloamericanos de la historia se corresponde con la que se desarrolla en la escuela, desde los personajes hasta los temas. A parte de esto, se muestran bastante firmes al criticar las posturas racistas del pasado. Sin embargo, no logran situar a los culpables.

¹¹⁵ T. EPSTEIN. "Deconstructing differences in African-American and European-American adolescents' perspectives on US history." En: *Curriculum Inquiry*. Vol. 28. Núm. 4. 1998. Pp. 397-423.

¹¹⁶ El instrumento metodológico utilizado fueron las entrevistas y cuestionarios, a los que se les aplico un tratamiento cualitativo y cuantitativo respectivamente.

En tanto, que los afroamericanos opinan de forma crítica que el libro de texto ofrece una visión del pasado que se limita a los blancos y poderosos. Por lo tanto, la imagen del pasado de éstos no está encadenada a la historia que se estudia en la escuela, sino que se fundamenta en las experiencias personales y familiares.

Levstik y Barton,¹¹⁷ por su parte, realizaron un estudio con la finalidad de indagar por un lado, cómo los alumnos¹¹⁸ valoran el significado de la historia de su país y, por el otro, cómo utilizan ese conocimiento histórico para construir la identidad nacional. Así, mediante la aplicación de entrevistas abiertas en las que se presentaban un conjunto de fotografías de acontecimientos históricos, para que los alumnos seleccionaran, desde su perspectiva, las que mejor representaban su visión del pasado y las ordenaran cronológicamente. Los autores obtienen, que la mayoría de las fotografías escogidas por lo alumnos apuntan hacia el inicio y desarrollo del orden político y social de los EE.UU. de norte América Entre las que se encuentran con mayor representación: la constitución americana, la revolución americana, la emancipación, la segunda guerra mundial y los derechos civiles. Es decir, los estudiantes aluden en general a los derechos expandibles de estabilidad y oportunidad. Analizando estos resultados, los autores concluyen exhortando la importancia que tiene en la percepción de la historia del alumnado la visión común del contexto sociofamiliar y cultural, la cual entra en oposición con la educación reglada de la asignatura, lo que produce en éstos una gran dificultad para la comprensión y la promoción de un aprendizaje significativo, por lo que sugieren que los alumnos necesitan experiencias con las complejidades del pasado dentro de un contexto que promueva el sentido crítico.

¹¹⁷ L. LEVSTIK y K. BARTON. "It wasn't a good part of history: National identity and students. Explanations of historical significance." En: *Teachers college record*. Vol. 98. Núm. 3. 1998. Pp. 478-513.

¹¹⁸ Un grupo de 48 alumnos, de 11 y 17 años cursantes del 5º y 8º grado.

3.1.10. La práctica profesoral y la percepción que tienen los alumnos sobre la historia.

S. C. Grant¹¹⁹ señala en un artículo, que la relación entre la práctica profesoral y la percepción que tienen los alumnos acerca de la historia y la comprensión del pasado son los ámbitos de estudio fundamentales en la Didáctica de las Ciencias Sociales, no obstante, señaló que, a pesar de estar profundamente relacionados, muy pocas veces se estudiaban de manera simultánea y resaltó la necesidad de estudiarlas de forma integrada para obtener una imagen auténtica de la asignatura. Pese a ello, Grant expresó que ciertamente no hay suficientes evidencias para apoyar una relación de causa y efecto entre estos elementos. Sin embargo, los datos si sugieren la existencia de una correlación entre la metodología utilizada por el docente en el aula de clases y la visión que los alumnos tienen sobre la historia y su comprensión del pasado. De allí, que realizó un trabajo de campo basado en observaciones de clases de dos grupos de alumnos que reciben instrucción acerca del contenido temático de los Derechos Civiles de EE.UU, con profesores que emplean didácticas diferentes. Además, aplicó una entrevista semiestructurada a los dos profesores y a siete alumnos de los dos grupos, con la finalidad de explorar la relación entre la práctica profesoral y la percepción que tienen los alumnos acerca de la historia y la comprensión del pasado.

Del análisis de los resultados el autor concluye que es indudable que el proceso de aprendizaje es un fenómeno muy complejo donde confluyen diversos elementos que lo condicionan, entre los que se encuentran las ideas previas, las experiencias instruccionales anteriores, o la imagen de la asignatura. Sin embargo, existe una evidente correlación entre la percepción que tienen los alumnos acerca de la historia y la comprensión del pasado con la metodología empleada por el profesor. En este sentido, opina que hay pocos estudios empíricos orientados hacia esta área y no se comprende

¹¹⁹ S. C GRANT. "It's just the facts, or is it?. The relationships between teacher's practices and student's understandings of history." En: *Theory and Research in Social Education*. Vol 29. Num.1. 2001. Pp. 65-108.

bien la relación, pero los estudios realizados hasta ahora¹²⁰ sugieren que existe una conexión entre estos aspectos.

A criterio del autor, la actitud del profesor representa un ingrediente importante que producirá y promoverá en el alumno un aprendizaje significativo, ya que si los alumnos tienen que asignarle algún valor al estudio de la historia el docente se convierte en una cuestión clave. Para ampliar esta reflexión, el autor señala que en la investigación uno de los profesores utiliza una metodología tradicional, basada en un estilo de clase magistral, en la que se describen los grandes hechos y personajes relevantes, en donde la actuación de los alumnos se simplifica a situarse como simples receptores de la información manteniendo una actitud pasiva en el aula de clases. Estos alumnos manifiestan una visión poco reflexiva, un conocimiento vago y un escaso interés por una asignatura en donde se narran hechos incomprensibles, apartados de su realidad y que no tienen relación con sus vidas. En tanto que el otro profesor, promueve la participación activa de sus alumnos, haciendo uso de una metodología integradora que parte de la lectura, análisis, interpretación, comentarios y discusiones del contenido temático. Estos alumnos presentan un conocimiento más amplio sobre el tema y expresan que el conocimiento histórico es por naturaleza complejo, pero útil y está vinculado con sus vidas.

3.1.11. La percepción de la historia desde la perspectiva del género.

Pocos trabajos se han dedicado a estudiar la percepción de la historia en los alumnos desde la perspectiva del género. Sin embargo, resulta interesante describir los aportes de algunas investigaciones, como el trabajo realizado por Lanice E Fournier y Samuel S Wineburg¹²¹, quienes con una muestra de dos grupos de alumnos¹²² de diferentes cursos, se proponen explorar cómo los alumnos y las alumnas dibujan el pasado y

¹²⁰ Citados por Grant. Evans, 1988; Leinhardt, 1994; VanSlendright, 1995b, 1996.

¹²¹ L. FOURNIER y S. WINEBURG. "Picturing the past: gender differences in the depiction of historical pictures." En: *American Journal of Education*. Vol 105. Núm. 2. 1997. Pp. 160-183.

¹²² El primero estaba conformado por 27 chicos y 46 chicas cursantes de 5º grado y el segundo por, 51 alumnos y 37 alumnas de 8º curso.

describen las diferencias que se presentan en las interpretaciones de éstos. En este sentido, se les pidió a los dos grupos que se proyectaran así mismos dentro de los roles históricos de los colonizadores, peregrinos y hippies, para que posteriormente dibujaran estas situaciones históricas. De igual manera, se les solicitó ilustrar, a través de un dibujo, la lectura de pasajes cortos de los libros de textos.

Partiendo de los resultados, los autores señalan que en los dibujos ofrecidos por los chicos fue consistente la representación masculina a lo largo de las tareas y de los roles históricos, exponiendo un pasado muchas veces tergiversado, exclusivamente poblado por hombres. Mientras que los dibujos de las chicas variaron de acuerdo a la tarea y al rol histórico incluyendo, a veces, cuadros de familias o parejas, imágenes femeninas, así como también figuras masculinas en solitario. En este sentido, los autores resaltan que las divergencias presentadas en el alumnado sólo están en relación al sexo pero no en lo que se refiere a los temas y a los niveles. Ante esta realidad tan preocupante, los autores señalan la urgencia de superar este desequilibrio, que condena a las mujeres al ostracismo histórico, y empiecen a ser consideradas como sujetos fundamentales para la comprensión del pasado y no continúen siendo mostradas como figuras oscurecidas en las mentes de los niños. En esta perspectiva, las autoras sugieren la introducción de reformas tanto en los diseños curriculares como en los contenidos temáticos de los textos de Historia y de Ciencias Sociales con el propósito de reivindicar a la mujer ante la Historia frente a la hegemonía cultural de una Historia machista.

3.2. La investigación en España. A partir de los años ochenta.

Se ha considerado importante abordar la situación de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en España como un punto aparte, por la relevancia y la influencia que tienen estas investigaciones no sólo en Venezuela e Iberoamérica, sino para esta tesis doctoral. Los primeros estudios científicos que se desarrollaron en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España, en el contexto de una perspectiva nueva e innovadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, se remontan hacia

los últimos años de la década del setenta. Estas primeras innovaciones¹²³ se pueden definir como trabajos exploratorios de la situación de la enseñanza y aprendizaje de la asignatura, que nacen como consecuencia de las reformas educativas, las cuales proporcionaron informaciones sobre la capacidad de los alumnos en torno a los aspectos específicos y generales del conocimiento histórico.

Así, estos últimos años de la década de los setenta se traducen como el impulso inicial que provoca, en los primeros años de la década de los ochenta, el comienzo de una producción cada vez mayor en cantidad y en calidad de investigaciones, en el nuevo campo de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Didáctica de la Historia, que en su etapa inicial se llevaron a cabo bajo la influencia de los trabajos del desarrollo cognitivo de J. Piaget. Estudios¹²⁴ que en su mayoría estaban orientados específicamente a la comprensión de conceptos y el tiempo histórico, a la utilización de habilidades fundamentales como el pensamiento hipotético-deductivo y al pensamiento relativista o la causalidad histórica. Sin embargo, las conclusiones de estas investigaciones le dan una nueva direccionalidad a este tema de estudio, diferente de la idea piagetiana, de que la comprensión histórica en el alumnado se relaciona o surge con la maduración de éste. Ahora se relaciona con otros elementos, entre los que destaca la significación de la propia naturaleza del conocimiento histórico¹²⁵.

Estas investigaciones, realizadas durante los primeros años ochenta en España, se convirtieron en un referente de inicio para el desarrollo de la nueva disciplina científica de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Preocupación que se traslada al ámbito universitario a mediados de la década de los ochenta como consecuencia de las inquietudes manifestadas por grupos de profesores de las escuelas de formación del profesorado de EGB. Inquietudes que se convierten en el motor de los diversos y profundos cambios, a los que ha estado sometido el ámbito educativo desde los años

¹²³ Grupo Alemania de la Universidad de Valencia 1975-1976.

¹²⁴ En este sentido, hay que destacar que estas investigaciones fueron iniciadas por los psicólogos Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asencio.

¹²⁵ MAESTRO, P. "Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas." En: *Studia Paedagógica*. Núm. 23. 1991. Pp. 55-81.

noventa hasta hoy. Lo que ha conducido a que la Didáctica de las Ciencias Sociales en España y, fundamentalmente, en el seno universitario experimentara una gran transformación desde los aspectos científicos y académicos. En este sentido, hay que referirse a un interesante y excelente artículo escrito por el Dr. J. Prats¹²⁶, en donde realiza una serie de análisis y reflexiones en torno a la situación de este ámbito de investigación científico en la Universidad española. Estas consideraciones estaban referidas a diversos aspectos entre los que destaca la poca significación numérica de docente-investigadores y la situación de la didáctica de las CCSS como campo específico de conocimiento científico desde una perspectiva teórica. En este sentido, hace alusión a la escasa discusión y a la falta de reflexión sobre sus fundamentos epistemológicos lo que, según este autor, crea una gran debilidad teórica en este nuevo campo disciplinar.

En base a este balance nada positivo, propone la revisión de la producción científica y el análisis de las líneas de investigación científica necesarias para el establecimiento y delimitación del campo científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Desde esta perspectiva, realiza un inventario para determinar el número de investigaciones efectuadas en España y destaca que existe un total de 116 trabajos sobre esta área de estudios centrados en diferentes tópicos. Además, expresa que a diferencia de los años ochenta¹²⁷, en los noventa la mayor parte de estas investigaciones se han originado y desarrollado bajo la dirección de los departamentos de Didáctica y no como anteriormente se hacían, desde los departamentos de psicología.

En el contexto de la variedad de investigaciones realizadas en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, J. Prats¹²⁸ sugiere unas líneas de investigación, las cuales fueron señaladas en el capítulo uno, referido al planteamiento y contextualización

¹²⁶ J. PRATS. "La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: estado de la cuestión." En: *Revista de Educación*. Madrid. Núm. 328. 2002.

¹²⁷ La mayor parte de la producción científica provenía de los departamentos de psicología.

¹²⁸ J. PRATS."La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales." En: *La Formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación universitaria del profesorado de didáctica de las CCSS. Díada editora, 1997.

teórica del problema de este estudio. Partiendo de lo descrito, es innegable la preocupación y el interés que sobre esta nueva disciplina se viene desarrollando en los departamentos de las diversas Universidades españolas en la actualidad, lo cual ha motivado y conducido la formación de nuevos grupos de investigación¹²⁹. Entre estos nuevos grupos de investigación, se destaca el grupo DHIGECS, que surge desde el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona y entre sus finalidades está desarrollar y promover la realización de investigaciones en el ámbito del aprendizaje de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales desde la perspectiva curricular de la educación secundaria. Así como también, orienta sus esfuerzos hacia el diseño de líneas de investigación que impulsen la realización de proyectos de estudio desde este departamento.

Desde esta perspectiva, es posible señalar que los estudios producidos en el campo científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España, a partir de la mitad de los años ochenta hasta la actualidad, no sólo provienen desde el ámbito de la psicología, sino también del campo de la didáctica, aún cuando falta mucho por investigar. Investigaciones que desde ese periodo están dirigidas hacia el estudio de la comprensión histórica, el análisis de las evidencias, el relativismo, la interpretación, la significación, la causalidad histórica y la visión que los alumnos tienen de la historia como asignatura escolar y como disciplina científica.

Ahora bien, después de realizar estas pequeñas reflexiones acerca del desarrollo del nuevo camino de la producción científica en el área de la didáctica de las CCSS en España y con la intención de ilustrar el devenir de la situación de este nuevo campo desde el aprendizaje de la historia, se presentará a continuación, una síntesis selectiva y no exhaustiva de algunas de las investigaciones que han realizado excelentes aportes al ámbito referido a los aprendizajes y concepciones de la Historia entre el alumnado, considerando los llamados conceptos de segundo orden o también denominados

¹²⁹ Entre ellos es posible señalar el Grupo Didáctica e Investigación Escolar Andalucía-Sevilla, el Grupo 13-16 de Cataluña y el Grupo Aula Sete, entre otros.

conceptos claves para la comprensión de la historia, y que algunos de ellos han sido abordados anteriormente en la parte referida a las dificultades de la enseñanza-aprendizaje de la historia.

3.2.1. Niveles de abstracción en los alumnos.

La adquisición del pensamiento hipotético-deductivo implica la comprensión de situaciones distintas a las reales del pensamiento concreto, se orienta hacia el establecimiento de las relaciones posibles entre diversos elementos a partir de la formulación de hipótesis, capacidad que supone para el adolescente la adquisición de un nivel de abstracción bastante complejo. De ahí, que los investigadores españoles, en las primeras investigaciones, se interesaron por estudiar el desarrollo de esta capacidad en los alumnos desde la perspectiva histórica. Entre estas investigaciones se encuentra una de las realizadas por J. I. Pozo y M. Carretero¹³⁰, en la que se propusieron como objetivo estudiar el desarrollo de la capacidad de los adolescentes para comprobar hipótesis en historia, a partir del enfoque piagetiano, tal como ocurre en el ámbito de los problemas físico-matemáticos y establecer, aunque de manera parcial, las diferencias de desarrollo cognitivo entre ambos dominios. Para ello, realizaron una entrevista individual semiestructurada semejante a las del método clínico de J. Piaget. Concretamente se colocaba a los alumnos¹³¹ frente a un problema histórico específico para que lo resolvieran, de esta forma se formularían hipótesis, para luego, proceder a su contrastación con los datos proporcionados. Los resultados del análisis de estos datos permitieron a los investigadores determinar los niveles o estadios de capacidad hipotética-deductiva presentes en el alumnado participante y que a continuación se señalan:

¹³⁰ J. I. POZO y M. CARRETERO. "El adolescente como historiador". En: *Infancia y aprendizaje*. Núm. 23. Madrid: 1983. Pp. 75-90.

¹³¹ La muestra estaba conformada por 56 individuos entre los 11 y 17 años de edad, de sexo masculino y cursantes del 6º y 8º grado de EGB y 2º de BUP y COU.

- ESTADIO 1: En este estadio los alumnos presentan una carencia de ideas explicativas que signifique una consecuencia para su comprobación. Se caracteriza por la ausencia de comprobación.
- ESTADIO 2: En este estadio los alumnos parten de una idea descriptiva, sin realizar ninguna clara formulación.
- ESTADIO 3: En este estadio los alumnos manifiestan un pensamiento-deductivo en un estado embrionario. Logran construir claras formulaciones causales, sin embargo presentan dificultades para realizar explicaciones causales.
- ESTADIO 4: En este estadio los alumnos logran consolidar el pensamiento hipotético-deductivo.

Sobre la base de estos datos, los autores expresan que en el alumnado participante se encontró evidencias sólidas acerca de las diferencias evolutivas existentes entre ellos, debido a que en los resultados obtenidos, los alumnos más jóvenes, presentaron de forma muy poco usual la solidez del pensamiento formal, únicamente el 40 por ciento de los alumnos del COU con una edad de 17 años demostró tal dominio. De igual manera manifiestan que, a la edad de 15 años, los alumnos exponen aun un pensamiento concreto y que el pensamiento hipotético-deductivo en el área de las ciencias sociales y, especialmente, en la historia se presenta de forma más tardía que en las ciencias físico-matemáticas. Partiendo de estas conclusiones los investigadores opinan que las razones de esta dificultad, a manera de hipótesis, están relacionadas con el elemento abstracto de la propia asignatura y las características naturales de los vocablos o conceptos propio de la historia y por la falta de práctica en la realización de este tipo de actividades, en donde el alumnado interviene de manera activa. Tomando en cuenta lo observado, los investigadores hacen hincapié en la necesidad de un nuevo planteamiento de la didáctica utilizada en las aulas de clases. Desde esta perspectiva, comienza a aparecer el interés por realizar investigaciones sobre el aprendizaje de la historia, orientadas hacia otros elementos como son los conocimientos previos de los alumnos y los aspectos específicos del conocimiento histórico.

3.2.2. Las ideas previas de los alumnos.

Conocer las ideas o preconcepciones que los alumnos traen al aula de clases y como éstos establecen la relación entre los nuevos conocimientos, así como también, la influencia en los alumnos de los estereotipos socioculturales que se han asumido en la sociedad, han sido tema de objeto de estudios para los investigadores españoles. Dentro de este grupo de estudios se inserta la tesis doctoral de Encarnación Gil Saura¹³² quien aplicó un instrumento matizado por la diversidad de aspectos que lo constituyeron, como: cuestionarios, asociaciones de palabras, análisis de textos y de dibujos, a una muestra conformada por 259 alumnos de distintas instituciones educativas de la provincia de Valencia. La intención era estudiar en el alumnado que había finalizando la última etapa de la EGB las distintas concepciones que éstos mantienen sobre el Tercer mundo.

A partir de los resultados de la investigación, la autora señala que la imagen en la que coinciden la gran mayoría de los alumnos encuestados sobre el tercer mundo se ha estereotipado en una visión negativa vinculada con el hambre, las enfermedades, la muerte, y la pobreza total. Esta percepción negativa que tienen los alumnos sobre el tercer mundo se convierte en un obstáculo insalvable que dificulta la comprensión y el aprendizaje de esas realidades desde la consideración de las dimensiones política cultural, social y económica. Está tan fijada la visión negativa sobre los pueblos del tercer mundo en el alumnado que cuando se les solicita que reflexionen acerca de las causas de dicha situación(,) recurren a explicaciones deterministas, desde el ámbito étnico, cultural y geográfico, desconociendo la responsabilidad que tienen en esa situación de pobreza otros factores económicos de orden internacional.

¹³² E. GIL SAURA. "Las concepciones de los alumnos sobre el tercer mundo al acabar la escolaridad obligatoria." Valencia: Universidad de Valencia. 1993. (Tesis doctoral inédita).

En la dirección de las ideas previas o preconcepciones que los alumnos traen al aula de clases, es donde se ubica el trabajo realizado por Margarita García Sebastián¹³³ que trabajó con una muestra que estaba conformada por 70 alumnos de 1º de BUP, 4º de ESO y COU pertenecientes a niveles socioeconómicos diferentes. Dicho estudio estaba enmarcado en los temas del colonialismo y el subdesarrollo. En este sentido, la autora se propone conocer qué preconcepciones tenían los alumnos acerca de dichos temas, así como también, con cuáles herramientas cognitivas se enfrentaban a la tarea planteada en las clases y, por último, conocer las concepciones o ideas de estos alumnos sobre el mundo social que los rodea.

Las conclusiones de Margarita García Sebastián coinciden con las de Encarnación Gil Saura, en cuanto a que señala que la mayoría de los alumnos encuestados tienen una imagen negativa acerca del subdesarrollo y el Tercer Mundo, vinculándola con el “dominio del hambre y la pobreza”¹³⁴, y dibujada a través del estereotipo negativo de “no fan res, no hi ha res”¹³⁵. Así mismo, García Sebastián manifiesta que ésta es una representación inducida por los medios de comunicación y, en general, del medio social en el que se desenvuelven ideas que se convierten en una visión muy resistente a los procesos de aprendizaje. Situación que se observa cuándo se les exige que reflexionen acerca de las razones que explican su forma de pensar, y no son capaces de argumentar una respuesta, manifestando de esta forma una gran dificultad para construir explicaciones causales e históricas con coherencia lógica. Sin embargo, en el contexto de estas reflexiones, la autora termina sosteniendo que los alumnos adquieren mayor capacidad para analizar conceptos, establecer relaciones y utilizar argumentos en sus explicaciones históricas en la medida que aumenta su edad y su formación escolar. No obstante, las conclusiones tanto de esta investigación como de la anterior, son similares a las de Merchan y García¹³⁶, realizada unos años antes, en cuanto a que los valores y las creencias sociales, son un condicionante de las ideas de los alumnos y que, estas

¹³³ M. GARCÍA SEBASTIÁN. “Idees prèvies de l’alumnat sobre el colonialismo i el subdesenvolupament.” En: *Balma*. Núm. 1. Barcelona: Graó, 1995.

¹³⁴ M. GARCÍA SEBASTIÁN. Op.cit. . .pág.74.

¹³⁵ No hacen nada, no hay nada. pág.74.

¹³⁶ J. MERCHÁN y F. GARCÍA. Proyecto Guadalquivir para comprender la historia. Libro del profesor y libro de alumno. Sevilla: Orama, 1990.

concepciones ideológicas del presente utilizadas para explicar los hechos pasados de forma espontánea, se convierten en una dificultad de aprendizaje de la historia.

3.2.3. Los conceptos históricos.

El estudio de la comprensión de la noción de los conceptos históricos en los alumnos también ha sido objeto de interés para los investigadores en España debido a que estos, en su mayoría, son de gran complejidad y requieren de un alto nivel de abstracción, entre otros factores, por la naturaleza cambiante de estos conceptos en el tiempo. Entre los investigadores que se han dedicado al estudio de este aspecto se encuentran M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio¹³⁷, quienes trabajaron con una muestra de 175 alumnos del 6º, 7º y 8º de E.G.B, pertenecientes a tres colegios nacionales de Madrid, a los que se les presentó un cuestionario¹³⁸ con algunos conceptos históricos, considerados de gran importancia en los textos escolares con significado socio-político, cronológicos y personalizados. El propósito de esta investigación era averiguar si los alumnos lograban comprender el conjunto de conceptos planteados, así como también, entender el proceso mediante el cual logran comprenderlos.

De los resultados obtenidos, los autores señalan como conclusión que al parecer no hay correspondencia entre lo que se enseña en el aula y el desarrollo cognitivo del alumnado, debido a que estos manifiestan patentes dificultades para comprender los conceptos históricos propuestos. Sin embargo, observaron que los alumnos con mayor edad, a diferencia de los de menor edad, ofrecieron en sus respuestas una mejor comprensión de los conceptos históricos que se les presentaron. Partiendo del análisis de estas conclusiones, los autores opinan que las dificultades manifestadas por los alumnos de mayor edad pueden ser superadas, a través del aprendizaje significativo, por el hecho de que en los errores cometidos manifiestan un conocimiento parcial del concepto. Igualmente, aludieron a que la educación recibida por los alumnos ha sido

¹³⁷ M. CARRETERO, J. I. POZO y M. ASENSIO. “Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia.” En: *Infancia y aprendizaje*. Núm. 23. Madrid: 1983. Pp. 55-74.

¹³⁸ En el que se les presentó cuatro posibles definiciones de los conceptos propuestos para seleccionar el correcto.

uno de los factores más influyentes en los resultados obtenidos. Del mismo modo, señalan que los conceptos de orden cronológicos son los que han resultado más difíciles para los alumnos.

Dentro de este mismo contexto de la noción de los conceptos históricos, es que se abordan las investigaciones sobre la comprensión del pasado, llevadas a cabo por Juan Delval¹³⁹, las cuales se fundamentaron en el análisis minucioso de las representaciones sociales que manifiestan los alumnos sobre el mundo social de los adultos. En este sentido, el autor señala que para analizar la perspectiva que el alumnado tiene del mundo social es necesario tomar en consideración los distintos aspectos que componen la dinámica social, entre los que se encuentran el orden político, las clases sociales, el funcionamiento económico, la escuela y la familia.

Sobre la base de este planteamiento, concretamente, se propuso analizar los esquemas de desarrollo de las diversas nociones sociales como: poder, autoridad, intercambio, etc., presentes en el alumnado, partiendo de la convicción de que el conocimiento es una actividad propia de los hombres y, como tal, su naturaleza es social. En esa dirección, reconoce la existencia de una fuerte influencia de los medios y del ámbito familiar sobre el conocimiento social, así como la complejidad que éste tiene para los niños. Es por ello, que advierte acerca de lo dificultoso que es la construcción de las representaciones sociales del mundo para los niños, debido a lo complicado de conjugar y organizar el conocimiento espontáneo, que éstos traen al aula, con el conocimiento escolar.

De esta forma, realiza una serie de estudios¹⁴⁰ entre los que distingue uno de gran magnitud, llevado a cabo con una muestra de chicos y chicas con edades que oscilaban

¹³⁹ J. DELVAL. "La representación infantil del mundo social." En: E. TURIEL, I. ENESCO y J. L. LINAZA: *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989.

¹⁴⁰ J. DELVAL. "Stages in child's construction of social knowledge." En: M. Carretero y J. VOSS (eds). *Cognitive and instructional processes in History and Social Sciences*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1994. Pp. 77-102.

entre los 6 y los 16 años, pertenecientes a la clase media y media-baja de Madrid y México. D. F. Concretamente, la muestra estaba constituida por 82 sujetos en Madrid y 180 en México, con el propósito de averiguar la idea que tenían acerca de cómo está estructurada la sociedad y de cómo entienden las diferencias sociales y los cambios de los estratos sociales. Paralelamente, estudió un grupo de niños vendedores ambulantes de México y un grupo de indígenas de la Sierra de Oaxaca de entre 4 y 8 años, con el objetivo de conocer las ideas que tenían de la riqueza y de la pobreza.

Partiendo de los resultados, el autor concluye que en las consideraciones de los chicos la edad es un aspecto importante debido a que, a diferencia de los niños, los chicos de mayor edad ofrecen reflexiones que incluyen más elementos que se corresponden con el cambio social y la estratificación social. Dentro de esta misma perspectiva, A. Navarro e I. Enesco¹⁴¹ presentan los resultados de una entrevista realizada a un grupo de niños mexicanos y españoles de edades comprendidas entre los 6 y 14 años, con el propósito de contrastar las ideas de movilidad socioeconómica entre éstos. Dichos resultados coinciden al igual que Delval, en señalar que las respuestas ofrecidas por la muestra tienden a mejorar en relación con la edad. Es decir, los sujetos con mayor edad ofrecen mejores explicaciones y argumentos más complejos. En cuanto a las diferencias entre los países, las autoras señalan que las encontradas son muy escasas y no están en relación con la idiosincrasia de cada país, sino con las valoraciones y jerarquías sobre los distintos aspectos que forman parte de sus representaciones en torno a la realidad, como por ejemplo, los juegos de azar o encontrar trabajo.

En esta dirección de los conceptos históricos, J. M. González García¹⁴² condujo un estudio que tenía entre otras finalidades evaluar si los alumnos habían adquirido el dominio mínimo de los contenidos conceptuales de historia contemplados en los planes de estudio. Concretamente, pretendía medir la comprensión de los conceptos

¹⁴¹ A. NAVARRO e I. ENESCO. “Las ideas infantiles sobre la movilidad socioeconómica: un estudio comparativo entre niños mexicanos y españoles. En: *Infancia y aprendizaje*. Núm. 81. 1998. Pp. 27-44.

¹⁴² M. GONZÁLEZ GARCÍA, P. BLAS DE ZABALETA. [et al] [y otros]. *Geografía e Historia: lo que saben los alumnos al término del Bachillerato*. Madrid: CIDE, 1995.

elementales propios del vocabulario de la asignatura, la relación entre hechos y conceptos, y el conocimiento de la evolución de las civilizaciones occidentales y de la historia de España, en una muestra conformada por 1.138 alumnos de COU de los institutos públicos de la comunidad de Madrid. De los resultados del estudio obtiene que los alumnos presentan significativas dificultades cuando éstos tienen que emplear los conocimientos y construir sus propias definiciones. No obstante, observa que en general los alumnos tienen un buen dominio de los aspectos referidos al contenido conceptual.

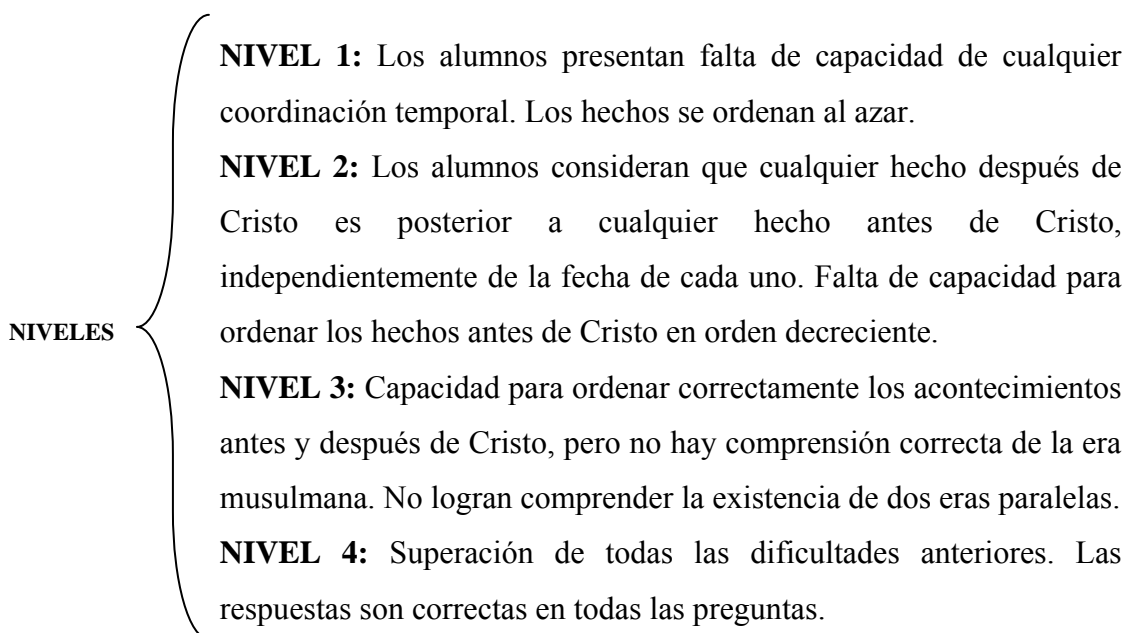
3.2.4. El tiempo histórico.

Una de las dificultades, que más ha privado en la comprensión del pasado y en la producción de un aprendizaje significativo en los alumnos, es el concepto de tiempo histórico¹⁴³ y, debido a que es considerada como una de las nociones fundamentales para la comprensión de los hechos del pasado, varios investigadores han orientado sus estudios hacia esta temática. Dentro de esta perspectiva se encuentra una de las investigaciones realizadas por M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio¹⁴⁴, para la que diseñaron un cuestionario con siete preguntas en el que les solicitaba a los alumnos discernir entre el antes y después de Cristo y entre la cronología árabe y la occidental. Dicho instrumento se aplicó a una muestra de 533 sujetos de 6 colegios con distintos entornos socio-económicos. El propósito era explorar la comprensión de ciertos aspectos cronológicos fundamentales para entender los contenidos históricos que forman parte del proceso instruccional de la segunda etapa de la EGB y el BUP. Partiendo del análisis de los resultados, los autores establecieron unos niveles o estadios de comprensión del tiempo histórico que aparecen recogidos en el siguiente esquema.

¹⁴³ Para mayor información consultar, C. A. TREPAT y P. COMES. El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales: ICE/Graó, 1998.

¹⁴⁴ M. CARRETERO, J. IGNACIO POZO y M. ASENSIO. “Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia.” *En Infancia y aprendizaje*. N° 23. Madrid: 1983. Pp. 55-74.

ESQUEMA 1. Niveles o estadios de la comprensión del tiempo histórico¹⁴⁵



Sobre la base de los resultados obtenidos, los autores señalan que los factores que intervienen en la comprensión correcta del concepto de tiempo histórico son: la educación recibida en las aulas de clases y la edad y el desarrollo intelectual. En relación a la educación recibida manifiestan que el aprendizaje de la noción del tiempo histórico puede desarrollarse en los alumnos si se mejoran las metodologías empleadas. En cuanto, a los factores de la edad y el desarrollo intelectual argumentan que efectivamente estos intervienen en la comprensión correcta de esta noción, debido a que observaron que las respuestas correctas, en las tareas propuestas, se producen en los alumnos de 2º de B.U.P. Estos resultados produjeron en este grupo de investigadores un interés por profundizar aún más en la noción del tiempo. En este sentido, se plantearon realizar un nuevo estudio en el que le pedían a un grupo de alumnos, cuyas edades oscilaban entre 11 y 16 años, que representaran en un friso cronológico el tiempo que había transcurrido entre los siguientes acontecimientos históricos: el nacimiento de Cristo, el descubrimiento de América, pinturas Pre-históricas, construcción de las Pirámides Egipcias, la Guerra de independencia Española, la

¹⁴⁵ Fuente: Elaborado a partir de M. CARRETERO, J. IGNACIO POZO y M. ASENSIO. (1983)

revolución Francesa y el fin del Imperio Romano. Concretamente, la finalidad de la investigación era estudiar ¿Cómo la duración del tiempo histórico era representada por los adolescentes?¹⁴⁶

Los autores señalan, a partir de los resultados, que no hay correspondencia entre las longitudes temporales reales de tiempo, a pesar de que un gran número de los alumnos encuestados ubican en el orden correcto a los acontecimientos históricos propuestos. Del análisis anterior los investigadores concluyen que la representación de la duración de los periodos históricos y la utilización del orden cronológico parecen ser las tareas que producen mayor dificultad en los alumnos. De la información que proporciona este estudio, los autores manifiestan que resulta interesante la discusión y el estudio de sus implicaciones desde dos perspectivas: el desarrollo cognoscitivo y la práctica instruccional. En este sentido, opinan que el tiempo histórico es un concepto relativamente abstracto y, por lo tanto, éste puede ser relacionado con la adquisición del pensamiento formal. De manera que no es nada sorprendente que los alumnos no sean capaces de trabajar y resolver adecuadamente las tareas que supongan la aplicación de esta dimensión conceptual hasta llegar al final de la adolescencia.

En lo que se refiere a las implicaciones instruccionales, los autores subrayan que no puede haber comprensión de la historia, si no hay comprensión del tiempo histórico. Manifestando que si los alumnos carecen de una buena comprensión del tiempo histórico, éstos corren el riesgo de almacenar una serie de fechas aisladas sin ninguna significación. En este sentido, insisten en la necesidad de darle un giro a la forma en la cual la historia es enseñada.

¹⁴⁶ M. CARRTERO, M. ASENSIO y J. I. POZO. "Cognitive development, historical time representation and causal y causal explanations in adolescent." En M. CARRETERO, POPE, R. J. SIMONS y J. L. POZO. *Learning and Instruction*. European research in an internacional context. Vol. III. Oxford: Pergamon Books, 1991. Pp. 27-49.

En el estudio que fue dirigido por J. M. González García¹⁴⁷, también se propone como una de las finalidades, evaluar si los alumnos habían adquirido el dominio mínimo de los contenidos procedimentales, contemplados en los planes de historia que estaban relacionados con localización espacio-temporal, la realización, interpretación y comentario de gráficos, mapas y textos, así como también, al comentario de imágenes a través de diapositivas. Partiendo de los resultados, el autor señala que en los alumnos se observan importantes limitaciones para analizar e interpretar tanto los textos como los gráficos, así como para ubicar cronológicamente los personajes y los acontecimientos históricos. De manera que estos resultados coinciden con el señalamiento de la investigación anterior.

Otro de los estudios que aborda la noción del tiempo histórico y que resulta de gran importancia es el proyecto de investigación titulado, “¿Con qué ideas sobre la historia se comienza el BUP?. Una investigación sobre el pensamiento histórico de los adolescentes” realizado por los profesores de Educación Secundaria pertenecientes al Grupo Valladolid¹⁴⁸. Para su desarrollo elaboraron un cuestionario abierto y otro cerrado, en el que incluyeron preguntas que se correspondían con los diferentes aspectos de la investigación. Así, con la utilización de este instrumento, se proponían analizar las concepciones que tienen los alumnos en relación a la historia como ciencia, tomando en consideración elementos como el marco espacio-temporal. Igualmente, se plantearon descubrir el origen de estas concepciones y las razones de su persistencia para posteriormente, a partir de los resultados obtenidos, extraer conclusiones que contribuyeran a delinear nuevas prácticas didácticas en el aula. Además de los cuestionarios, introdujeron actividades que implicaban la realización de dibujos que representaran los conocimientos acerca de una época estudiada, así como las observaciones de clases. La muestra que seleccionaron para la realización de este trabajo estuvo conformada por 744 alumnos provenientes en su gran mayoría de instituciones de la provincia de Valladolid y de los siguientes niveles académicos: 8º

¹⁴⁷ M. GONZÁLEZ GARCÍA, P. BLAS DE ZABALETA. [et al] [y otros]. *Geografía e Historia: lo que saben los alumnos al término del Bachillerato*. Madrid: CIDE, 1995.

¹⁴⁸ GRUPO VALLADOLID. *La comprensión de la historia por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid. 1994.

EGB, 1º BUP, 2º BUP, 3º BUP, 1º bachillerato LOGSE y 2º Bachillerato LOGSE. De los resultados del estudio los autores concluyeron en términos generales, que la mayoría de los alumnos no logran situar en el espacio y tiempo correcto los fenómenos históricos propuestos.

3.2.5. Las explicaciones causales y las explicaciones intencionales.

Otro de los elementos de la historia que ha generado un gran interés en los investigadores, ha sido la causalidad histórica. En este sentido, se han realizado estudios que persiguen conocer como comprenden o como representan los alumnos las explicaciones causales de algún hecho o suceso de la historia. Entre estos estudios se encuentra el realizado por M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio¹⁴⁹ en el que se propusieron analizar las explicaciones causales utilizadas por los adolescentes, partiendo de un conjunto de sucesos presentados en un país. Para ello seleccionaron un grupo de 90 alumnos entre 11 y 18 años de edad, a los que se les instaba a señalar su opinión acerca de la influencia o no de los sucesos ocurridos en ese país. De los resultados del estudio, los autores concluyen que la capacidad para resolver y entender los complejos problemas históricos y sociales es una tarea bastante difícil para los adolescentes, señalando que sólo los alumnos que se encuentran en su año preparatorio para la Universidad con una edad de 18 años construyen explicaciones bien elaboradas acerca de los eventos propuestos.

Entre los diferentes aspectos de la investigación realizada por el Grupo Valladolid¹⁵⁰ destaca el análisis que hicieron de las concepciones que tienen los alumnos en relación a la historia como ciencia, tomando en consideración elementos como la explicación causal. Utilizando las metodologías y la muestra reseñada anteriormente, concluyen que en las respuestas de los alumnos encuestados las explicaciones ofrecidas, en torno a un

¹⁴⁹ M. CARRTERO, M. ASENSIO y J. I. POZO. "Cognitive development, historical time representation and causal y causal explanations in adolescent." En M. CARRETERO, POPE, R. J. SIMONS y J. L. POZO. *Learning and Instruction*. European research in an internacional context. Vol. III. Oxford: Pergamon Books, 1991. Pp. 27-49.

¹⁵⁰ GRUPO VALLADOLID. Op.Cit

acontecimiento histórico, obedecen al contenido del fenómeno que se tenga que explicar y no se observaron evidencias de la presencia de razonamientos que impliquen la utilización de un modelo explicativo y de comprensión histórica global. Las respuestas permitieron distinguir algunos matices interesantes, como por ejemplo, el que los alumnos que no poseen suficientes conocimientos y estructuras conceptuales, sobre un fenómeno histórico, se limitan a la producción de explicaciones más simples y personalistas. En cambio, los alumnos que tienen un conocimiento más amplio y redes conceptuales más complejas, acerca de un acontecimiento histórico, son capaces de elaborar explicaciones más acabadas.

A partir de esta situación, los autores reflexionaron acerca de las implicaciones didácticas de los resultados, señalando que si bien los alumnos manifiestan deficiencias en la construcción de las explicaciones de los hechos históricos, y pocos de ellos alcanzan a dominar la interpretación causal, también se observó que disponen de capacidades para comprender y desarrollar las explicaciones de los fenómenos históricos. De esta manera, concluyen que no hay evidencias sólidas que sugieran la no enseñanza de las explicaciones causales en las clases de historia.

Siguiendo en la dirección de la comprensión de la causalidad histórica se presentan tres investigaciones en las que participa Liliana Jacott. La primera en reseñar es su tesis doctoral¹⁵¹, en la que se propuso conocer la representación histórica que tenían un grupo de 90 alumnos de niveles académicos diferentes, 8º EGB, 2º BUP, 1º Psicología, 5º Psicología y 5º Historia, en relación a los hechos históricos de la Reconquista-toma de Granada y el descubrimiento de América. En este sentido, utilizando una entrevista semiestructurada, instaba a los alumnos a emitir una explicación causal en relación con los hechos históricos planteados. Partiendo de los resultados, la autora advierte que los alumnos con un nivel de conocimiento más alto tienden a ofrecer explicaciones causales más amplias, integrando elementos de orden político y social. En tanto, que la mayoría

¹⁵¹ L. JACOTT: “La comprensión de la causalidad histórica.” Madrid: Universidad Autónoma. 1995. (tesis doctoral inédita)

de los alumnos más jóvenes y los alumnos universitarios con poco nivel de conocimiento, argumentan sus explicaciones causales incluyendo factores de tipo personalistas y de tipo políticos.

La segunda investigación en la que toma parte Liliana Jacott la realiza junto a Mario Carretero y Asunción López Majón¹⁵². Los investigadores parten de la idea de que las explicaciones de causalidad en historia, “implican necesariamente el conocimiento de las acciones humanas y las condiciones sociales bajo las cuales ocurren estas acciones”¹⁵³. Desde esta perspectiva, los autores se plantearon estudiar la comprensión y los distintos elementos causales que suponen explicar un hecho histórico tan simbólico como lo es el descubrimiento de América. Así, en una muestra integrada por 100 individuos, entre alumnos adolescentes y alumnos universitarios, divididos en 5 grupos¹⁵⁴ de 20 personas cada uno, les fue suministrado seis tarjetas, en donde se les presentaban una serie de elementos causales referidos a aspectos de orden político, social, ideológicos, económicos y científicos que habían favorecido el descubrimiento de América, los cuales se encontraban incluidos en el texto. De esta manera, se les pedía a los alumnos que ordenaran cada uno de los elementos causales propuestos, asignándole desde su perspectiva un grado de importancia.

De los datos que proporciona este estudio, los autores concluyen que existe una tendencia, tanto en los alumnos no universitarios como en los universitarios no expertos, a explicar el descubrimiento de América basándose en las acciones humanas, lo que supone la existencia de una falta de capacidad en estos alumnos para realizar una explicación del hecho histórico en términos estructurales. En tanto, que los alumnos expertos explican el hecho histórico desde una perspectiva estructural y profunda, considerando como elementos causales los aspectos de orden político, económico,

¹⁵² M. CARRETERO, L. JACOTT y A. LÓPEZ MAJÓN. “Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica.” En M. CARRETERO. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique, 1995. Capítulo 3.

¹⁵³ M. CARRETERO, L. JACOTT y A. LÓPEZ MAJÓN. Op. cit...pág. 63.

¹⁵⁴ Tres de ellos se encontraban en los siguientes niveles académicos: 6º EGB, 8º EGB, 2º BUP y los dos restantes en 5º Historia y 5º Psicología.

social y científico-tecnológico, situando a las acciones humanas dentro del contexto socio-histórico particular donde se producen.

Dentro de una dirección similar a los estudios anteriores, Mario Carretero, Liliana Jacott y Asunción López Majón¹⁵⁵, realizan un nuevo trabajo utilizando cuatro hechos históricos diferentes, con el objetivo de estudiar si las diversas explicaciones históricas son de naturaleza general u obedecen a un hecho histórico en particular. Para ello le presentaron a una muestra, conformada por 120 alumnos de diferentes niveles académicos¹⁵⁶, un cuestionario en el que se señalaban seis causas probables de los cuatro hechos históricos siguientes: la caída de la URSS, la Revolución Francesa, la Segunda Guerra Mundial y el descubrimiento de América. A partir de los datos proporcionados, los autores destacan la congruencia existente entre los resultados obtenidos en este estudio y el anterior, debido a que los alumnos no expertos que forman parte de esta muestra también le atribuyen una mayor importancia a las causas personalistas, a la hora de explicar los hechos históricos propuestos, en tanto que las explicaciones causales de los alumnos expertos varía en función de la misma esencia del hecho histórico. Es decir, no le atribuyen el mismo nivel de influencia a los aspectos causales sino que esta explicación varía dependiendo del hecho histórico, como en el caso anterior. Otra de las consideraciones realizadas por los autores es que los diversos grupos de alumnos exponen distintos elementos causales explicativos en cada acontecimiento histórico.

En la dirección de las explicaciones intencionales, Angel Rivière, María Núñez, Beatriz Barquero y Federico Fontela¹⁵⁷ llevan a cabo un estudio para conocer la importancia que los factores intencionales tienen en el procesamiento cognitivo de la historia en un

¹⁵⁵ M. CARRETERO, L. JACOTT y A. LOPÉZ-MAJON. “La explicación causal de distintos hechos históricos.” En: M. CARRETERO. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique, 1995. Capítulo 4.

¹⁵⁶ 1º BUP, 3º BUP, 5º Historia y 5º Psicología. En cada nivel académico participaron 30 alumnos.

¹⁵⁷ A. RIVIÉRE, M. NÚÑEZ, B. BARQUERO y F. FONTELA. “La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva.” En: MARIO CARRETERO y JAMES F. VOSS (Comps). *Aprender y pensar la Historia*. Amorrortu. Buenos Aires-Argentina. 2004. Segunda parte.

grupo de 144 alumnos de los grados noveno, séptimo y undécimo, pertenecientes a las escuelas estatales de un área de clase media baja de Madrid y con una edad que oscilaba entre los 13 y 17 años. A los que se les presentó un texto sobre el acceso al poder del partido nazi en Alemania.

En dicho texto se incluían cuatro tipos de causas influyentes para este hecho y cada una de éstas dependía de una subcausa del mismo tipo. Los cuatro tipos de hechos cuasales fueron generados partiendo de la multiplicación de factores que incluían dos valores cada uno, el primero, personal versus no personal, y el segundo intencional versus no intencional. Las cuatro pares de causas para explicar porqué los alemanes votaron por el partido nazi en 1933 fueron los siguientes: 1) personal-intencional: Hitler prometió soluciones rápidas a los problemas de Alemania porque él quería el poder inmediato; 2) personal-no intencional: muchos alemanes perdieron sus trabajos, debido a que muchos norteamericanos se llevaron las inversiones que ellos tenían previamente en Alemania; 3) No personales-intencionales: la nación se sintió humillada porque los victoriosos de la primera guerra mundial habían impuesto a Alemania el tratado de Versalles, para la paz, muy fuerte y desfavorable; 4) No personal-no intencional: los precios estaban subiendo sin pausa, debido a los efectos de la crisis de 1929.

Partiendo de los resultados y tomando en consideración algunos estudios previos¹⁵⁸, que han mostrado el rol relativamente temprano y fuerte de la personalización en la comprensión de la historia por parte de los adolescentes, los autores concluyen que los datos obtenidos proporcionan nuevas evidencias a favor de cierto predominio cognitivo de factores personales en la representación histórica de la memoria. Los alumnos de 13 y 15 años de edad tienden a tener una mejor y más larga capacidad para recordar las causas de los hechos históricos cuando éstos son planteados de una manera personal. Sin embargo, éste no es el caso para las afirmaciones que incluyen términos intencionales, tales como: desear y prometer. Otro dato que aportan los resultados es que las proposiciones intencionales no son mayormente recordadas que aquellas no

¹⁵⁸ M. CARRETERO y otros. 1994, 1997; O. HALLDÉN, 1986.

intencionales. Al contrario, la información no intencional fue más recordada por los adolescentes. Esto es especialmente claro para los alumnos que tienen una media de 17 años. En este grupo de estudiantes el peso de la estructura lógica del texto histórico como un todo parece ser más alto que el peso de sus dimensiones particulares¹⁵⁹ como piezas aisladas de información. Aunque, el resultado de mayor relevancia puede ser el desarrollo de la habilidad para recordar la información causal a lo largo de la adolescencia. Mientras, los alumnos de 13 años de edad tienden a perder de la memoria la información causal muy rápidamente; los de 15 años preservan este tipo de información durante un período de tiempo relativamente corto¹⁶⁰. En tanto, que los alumnos de 17 años de edad muestran una notable habilidad para recordar la total complejidad de las causas históricas, incluso después de un largo tiempo¹⁶¹. En esta dirección, los autores señalan que una medida de la estabilidad del recuerdo puede ser útil para una mejor comprensión de ciertos desarrollos cognitivos durante la adolescencia, y que es probable que esta estabilidad sea relacionada con la construcción de representaciones cognitivas, donde el peso de la estructura, como un todo, es más grande que el peso de sus proposiciones particulares en aislamiento.

3.2.6. La empatía y el presentismo.

Otros de los aspectos que ha recibido atención, por parte de los investigadores españoles, ha sido el estudio de la capacidad que tienen los alumnos para entender las acciones o actuaciones de las personas o grupos de personas en el pasado, desde la perspectiva de ese pasado¹⁶². Dicho de otra forma, la capacidad de comprensión del concepto de empatía, que supone una gran complejidad para los alumnos por el nivel de abstracción que requiere proyectarse sobre el pasado, y por la amplia tendencia al presentismo existente, tanto en los adolescentes como en los no adolescentes. Es decir, el traslado espontáneo que estos alumnos hacen de los valores sociales, políticos e ideológicos del presente para juzgar e interpretar las épocas pasadas. En esa dirección,

¹⁵⁹ Tal como el carácter personal o intencional en las proposiciones.

¹⁶⁰ 25 minutos.

¹⁶¹ 24 horas.

¹⁶² J. DOMÍNGUEZ. "Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y Empatía." En: *Infancia y aprendizaje*. Núm. 34. Madrid, 1986. Pp. 1-21.

el Grupo Valladolid¹⁶³ se propuso, entre sus objetivos, conocer el nivel de presentismo y de comprensión empática en los alumnos. En este sentido y para construir una reflexión con mayor rigor, presentan unos niveles o categorías de interpretación en torno a estos aspectos, los cuales aparecen recogidos en los siguientes cuadros:

CUADRO 5. Niveles establecidos por el grupo Valladolid en relación con la empatía en los alumnos¹⁶⁴.

<p><i>Nivel 1:</i></p> <p>Ausencia de empatía.</p>	<p>En este nivel, los alumnos contemplan el pasado como una cuestión algo nada inteligente, más bien tonto. Característico de una personalidad infantil y de la carencia exigua de un conocimiento histórico.</p>
<p><i>Nivel 2:</i></p> <p>Empatía intemporal o ahistórica.</p>	<p>En este nivel, los alumnos se fundamentan en estereotipos generalizados en un intento por explicar y comprender las actuaciones del pasado.</p>
<p><i>Nivel 3:</i></p> <p>Empatía presentista, vulgar o cotidiana.</p>	<p>En este nivel, el alumno se explica el pasado situándose en el lugar de los sujetos de la historia, pero visto desde su propia realidad, de su presente vivenciar.</p>
<p><i>Nivel 4:</i></p> <p>Empatía histórica restringida.</p>	<p>En este nivel, el alumno se sitúa en el lugar de los actores de la historia e intenta posesionarse desde los problemas, modos de pensar y comportamientos que caracterizan al personaje.</p>
<p><i>Nivel 5:</i></p> <p>Empatía histórica contextual.</p>	<p>Este nivel supone que los alumnos tienen la capacidad de comprender la acción individual de los protagonistas y son capaces de superarla.</p>

¹⁶³ GRUPO VALLADOLID. *La comprensión de la historia por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid. 1994.

¹⁶⁴ Fuente: elaborado a partir del Grupo Valladolid (1994).

CUADRO 6. Niveles establecidos por el grupo Valladolid en relación con el presentismo en los alumnos¹⁶⁵

<p>Nivel 1:</p>	<p>Presentismo pleno. Los alumnos que se encuentran en este nivel creen que las realidades materiales y mentales humanas son invariables a lo largo de la historia</p>
<p>Nivel 2:</p>	<p>Depuración del presentismo material, especialmente en relación al tiempo histórico. Los alumnos alcanzan a comprender que el paso del tiempo envuelve un cambio del contexto de las sociedades humanas.</p>
<p>Nivel 3:</p>	<p>El presentismo se resguarda en el ámbito de lo social, de lo político y lo cultural. Comprenden que a cada época en particular le corresponde una específica realidad humana y social, sin diferenciar la duración ni la época.</p>
<p>Nivel 4:</p>	<p>El presentismo de forma explícita se excluye de todo razonamiento, debido al grado de madurez y al conocimiento histórico concreto. No obstante, de forma implícita subsiste con toda certeza, en los aspectos ideológicos de sus vidas.</p>

Partiendo de los resultados estos autores concluyen que en cuanto a la empatía los alumnos dejan una evidencia clara de las dificultades que ella representa, a pesar de que el alumnado presenta una actitud favorable a comprender las intenciones, el pensamiento y los valores de la gente del pasado. Mientras, que el número de alumnos que evidencia un presentismo vulgar es bastante pequeño. En este sentido, manifiestan que el nivel de este aspecto en los alumnos está en relación directa con la madurez personal o evolutiva y el grado de conocimiento histórico que estos posean. De manera,

¹⁶⁵ Fuente: elaborado a partir del Grupo Valladolid. (1994).

que el presentismo estará presente en menor medida, en los alumnos que posean un mayor grado de conocimiento acerca del pasado y tengan una madurez personal.

3.2.7. La significación y la imaginación.

Entre los conceptos secundarios o conceptos estructurales de la historia que han sido poco estudiados, pero que no son menos fundamentales que los anteriores, se encuentran el significado y la imaginación¹⁶⁶. En la dirección del primero de estos aspectos, Lis Cercadillo¹⁶⁷ realiza un estudio comparado con una muestra de 144 alumnos españoles e ingleses, de edades que oscilaban entre 12 y 17 años, en relación a la progresión de las ideas de los alumnos sobre la comprensión del concepto del significado. El estudio se centra sobre las ideas que los alumnos declaran en relación a por qué y cuándo algo es clasificado, escogido o seleccionado como un acontecimiento o proceso significativo en historia. Para ello, utilizó tanto el método cualitativo como el cuantitativo, éste último con la intención de comparar aspectos específicos como las variables de edad, curso y país, previa delineación de los patrones de progresión del análisis cuantitativo. Partiendo de los resultados obtenidos, la autora define tres niveles de progresión sobre la concepción de validez y verdad, en relación con el significado histórico, los cuales aparecen recogidos en el siguiente gráfico:

¹⁶⁶ Como dice Lee, citado por J. Topolski. “La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia.” En: Mario Carretero y James F. Voss (comps.) *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu. Buenos Aires-Argentina. 2004. Segunda parte.

¹⁶⁷ L. CERCADILLO. “Las ideas de los alumnos sobre lo que es verdad en Historia.” En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. Núm.3, Barcelona. 2004. Pp. 3-11;”Los alumnos de secundaria y sus ideas sobre conceptos históricos estructurales.” En: *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.31. Barcelona. 2002. Pp. 87-102.

GRÁFICO 3. Niveles de progresión de la validez y verdad en relación con el significado histórico¹⁶⁸



Nivel 1: Choque factual.

Los alumnos que se encuentran en este nivel habitualmente evalúan el significado de los hechos o procesos en diversos relatos, de la misma manera que evalúan los propios hechos. Identifican la historia con pasado, sin otras reflexiones metodológicas.

Nivel 2: Conflicto parcial/ temporal.

Los alumnos en este nivel observan la ausencia de acuerdo entre las narraciones históricas como algo que se logra reconciliar, al menos en parte, y esto se explica por las discrepancias en el tiempo al que los relatos hacen referencia, o considerando los relatos ofrecidos como parte de toda la historia.

Nivel 3: Interpretaciones alternativas.

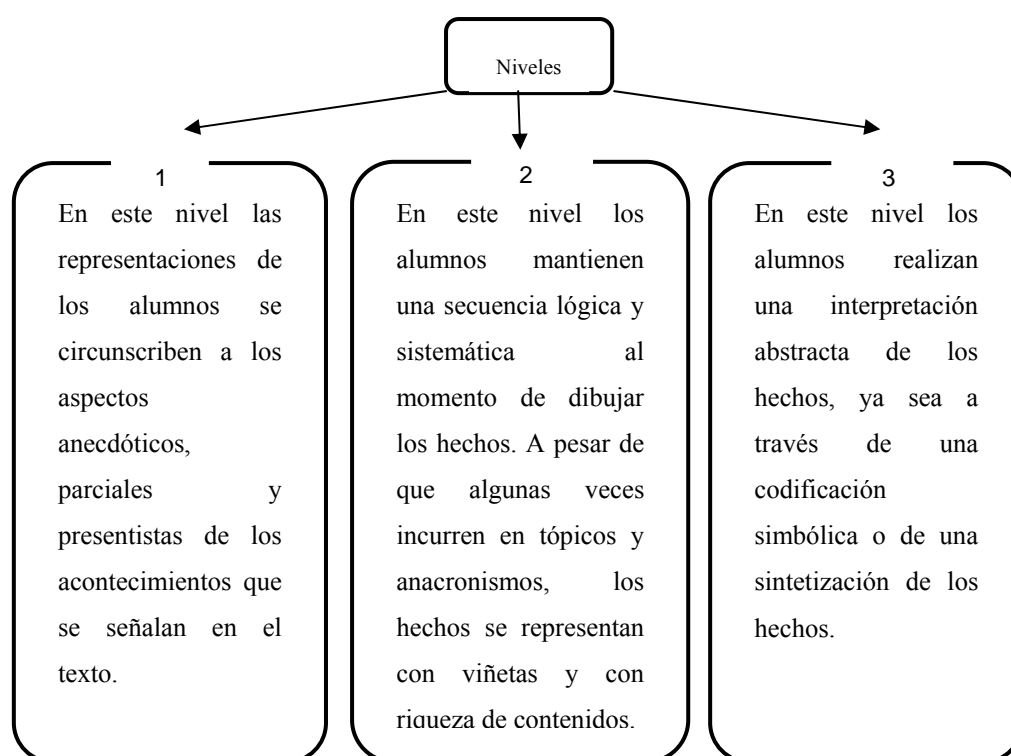
En este nivel los alumnos conciben la noción del punto de vista estructural de la escritura de la historia.

Sobre la base de los resultados, la autora concluye que la mayoría de los alumnos, con edades que oscilan entre los 12 y 15 años, sostienen la idea de que la historia es una recopilación de información que existe y que espera ser descubierta. Esta visión se mantiene en menor medida entre los alumnos de 16 y 17 años. Sin embargo, los alumnos de 15 años, en su mayoría, son capaces de diferenciar los tipos de informaciones históricas y distinguen que éstas, de acuerdo a su tipo, demandan distintos tratamientos. Mientras que algunos de los jóvenes mayores logran evaluar los cambios de significado más allá de la visión y enfoque de la narrativa. Ahora bien, en cuanto a la comparación entre los dos países, el desarrollo de la progresión aparenta ser distinto entre éstos. La progresión en aspectos de validez y verdad, referidos con el significado, acontece en estadios más tempranos en Inglaterra que en España. En tanto, que el reconocimiento de las diferencias, entre hechos e interpretaciones, se refleja de una forma más leve entre los ingleses. Mientras, que los españoles manifiestan la tendencia a tomarlo literalmente.

¹⁶⁸ Fuente: Elaborado a partir de L. CERCADILLO (2004)

Ahora bien, como ya se ha señalado anteriormente, la capacidad que los alumnos tienen para elaborar imágenes mentales de lo que no está presente en la realidad, también ha sido uno de los aspectos poco estudiado por los investigadores. Sin embargo entre los escasos trabajos referidos al concepto de la imaginación se encuentra el realizado por Pilar Teruel Melero¹⁶⁹. Que aplicó una prueba-protocolo en la que le solicitaba a una muestra de 200 alumnos, pertenecientes al 2º y 4º de ESO de varios institutos ubicados en las tres capitales aragonesas, realizar un dibujo que representara algunos sucesos en torno al tema de la conquista de Hispania por los romanos. El propósito del estudio era estudiar la comprensión del pasado, a través de las representaciones icónicas, tomando en consideración el nivel de comprensión abstracta de la historia que tienen los alumnos. A partir del análisis de los resultados, la autora organizó y estructuró las respuestas en los tres niveles de ejecución que se presentan a continuación:

GRÁFICO 4. Niveles de comprensión del lenguaje icónico establecidos en relación con el tema de la conquista de Hispania por Roma¹⁷⁰.



¹⁶⁹ Ma. P. TERUEL MELERO. “Como contemplan los alumnos el pasado histórico. La imagen de la historia a través del lenguaje icónico en la ESO.” En: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Núm. 17, Barcelona: 1998. Pp. 49-54.

¹⁷⁰ Fuente: Elaborado a partir P. TERUEL (1998)

De los resultados globales se desprende que, al parecer, los alumnos con mayor edad proyectan mayores competencias para realizar representaciones, a través del lenguaje icónico con un mayor nivel de abstracción. No obstante, las conclusiones generales que se derivan de este estudio, es que los alumnos manifiestan tener claras dificultades para elaborar una representación mental que les permita expresarse a través del lenguaje icónico. En este sentido, la autora señala que de esta forma se corrobora que la construcción de las representaciones mentales acerca de los hechos históricos, se convierte en un gran obstáculo para el alumnado cuando se trata de que éstos se expresen mediante la utilización del lenguaje icónico.

3.2.8. La percepción de la historia por parte de los alumnos como asignatura escolar y como disciplina científica.

Otro de los aspectos, que ha despertado el interés de los investigadores en España, al igual que en el Reino Unido, ha sido la visión que tienen los alumnos de la historia como asignatura escolar y como disciplina científica. En este sentido, una de las investigaciones que suministra datos importantes, acerca de la visión que los alumnos tienen de la historia como asignatura del plan de estudios en España, es la realizada por la inspección de Bachillerato de Geografía e Historia, de donde emergió el proyecto denominado “Profesores y alumnos ante la enseñanza de la Geografía e Historia en el Bachillerato”¹⁷¹, el cual tenía como propósito ofrecer información desde todo los puntos de vista del panorama escolar de la asignatura de historia en el año 1983, considerando la opinión tanto, de profesores como de alumnos. Para lo cual, encuestaron a 636 profesores y 8.000 alumnos.

Del análisis de los resultados de los datos en relación con la utilidad y el interés que los alumnos le asignan a la asignatura obtienen, que el 56,1 por ciento de los alumnos consideró que la asignatura tiene mucha utilidad, el 40,4 por ciento opinó que poca, y

¹⁷¹ INSPECCIÓN DE BACHILLERATO. *Profesores y alumnos ante la enseñanza de la geografía y de la historia en el bachillerato*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.

sólo el 3,5 por ciento de los encuestados respondió que no tiene ninguna utilidad. En relación a las argumentaciones que los alumnos ofrecen como razones acerca de la utilidad que le atribuyen a la asignatura, destacan con mayores porcentajes en primer lugar, porque les permite comprender la crisis mundial¹⁷²; en segundo lugar, porque les permite conocer el arte¹⁷³; y en tercer lugar, porque les proporciona conocimiento sobre los desequilibrios y la situación política española¹⁷⁴. Mientras, que conocer los problemas de su ciudad y comunidad representa la categoría con menor porcentaje.¹⁷⁵ En cuanto, al interés los datos señalaron que el 12,6 por ciento la sitúa en primer lugar, el 14,6 por ciento en segundo lugar y el 13,4 por ciento en tercer lugar. Partiendo de estos resultados, el proyecto advierte que los alumnos encuestados expresan tener una buena percepción por la asignatura de historia.

No obstante, los resultados que se obtienen de las encuestas, también ofrecen dos posiciones encontradas entre los actores del acto educativo. Por un lado, los profesores insisten en manifestar que emplean metodologías en el aula de clases que propician la participación activa de los alumnos, y que la asignación de trabajos prácticos y la observación diaria del desarrollo de sus tareas en el aula de clases, representan los instrumentos de evaluación utilizados. Mientras, que los alumnos manifiestan una posición censurable en cuanto a la metodología y al sistema de evaluación empleado por el profesorado en el aula de clases de Geografía e Historia, expresando que su papel es bastante pasivo, debido a que las actividades realizadas son fundamentalmente tomar apuntes y escuchar las explicaciones del profesor y, el método de evaluación reside en la aplicación de exámenes. De estas dos visiones enfrentadas, los investigadores concluyen que es necesario realizar una reestructuración de los contenidos temáticos y de las metodologías empleadas en la asignatura de historia.

¹⁷² Con un porcentaje que oscila entre el 60-65 %.

¹⁷³ Con un 44 %.

¹⁷⁴ Con un porcentaje que oscila entre un 36-40%.

¹⁷⁵ Oscila entre en 12-16%.

Ahora bien, M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio¹⁷⁶ exponen un trabajo de investigación, cuyos resultados discrepan de forma muy notable de los resultados del estudio anteriormente presentado. En este trabajo los autores se plantearon averiguar las diferencias y preferencias que los alumnos tienen en relación con las asignaturas cursadas. Para ello, diseñaron un cuestionario aplicado a una muestra conformada por 2.000 alumnos del 7º de EGB, procedentes de diferentes regiones de España, donde se les solicitaba la percepción que tenían acerca de cuáles eran las materias preferidas y las que más dificultades presentaban.

Los resultados obtenidos no fueron muy alentadores, en general, de ellos se desprende que para los alumnos encuestados la asignatura de Ciencias Sociales es la que despierta menos preferencias o interés y, es la que señalan como más dificultosa. En relación a esta opinión del alumnado, los autores señalan que la procedencia de tal visión, habría que buscarla en la relación profunda con las dificultades cognitivas y de aprendizaje de los nuevos contenidos de los planes de estudios de esta asignatura, y en la didáctica utilizada por los profesores durante las clases, que requieren una enorme complejidad intelectual, que no se corresponde con las capacidades que se desarrollan en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de este mismo contexto, se encuentra la tesis doctoral de Inmaculada González Mangrané¹⁷⁷ titulada “La enseñanza de la historia en el bachillerato: las concepciones de los alumnos”. En esta investigación, la autora realizó un trabajo de campo disgregado en dos momentos, El primer momento se efectuó en el ámbito estatal y utilizó una muestra de 481 alumnos. En tanto, que en el segundo, trabajó con 587 alumnos ubicados en la comunidad autónoma de Cataluña. Para ambos momentos seleccionó a los alumnos del 3º del BUP y empleó el cuestionario como instrumento metodológico de investigación.

¹⁷⁶ M. CARRETERO, M. ASENSIO y J. I. POZO. “Cognitive development, historical time representation and causal explanation in adolescence.” En: M. CARRETERO, POPE, R. J. SIMONS y J. I. POZO. *Learning and instruction. European research in an international context*. Vol III. Oxford, Pergamon Books, 1991.

¹⁷⁷ I. GONZÁLEZ MANGRANÉ. “La enseñanza de la historia en el bachillerato: las concepciones de los alumnos”. Lleida: Universidad de Lleida. 1993. (Tesis doctoral inédita).

La finalidad de la investigación era estudiar la visión de los alumnos sobre la historia y su enseñanza.

La información que proporcionan los resultados del estudio indican, que los alumnos encuestados conciben a la historia no sólo como el estudio de los hechos pasados en un tiempo y espacio determinado, sino también, como el estudio y explicación de sus causas y sus consecuencias. En cuanto a la visión que tienen de la labor del historiador, la autora señala que éstos creen que su trabajo consiste en la reconstrucción del pasado, a través de la clasificación, organización e interpretación de los datos y las fuentes históricas, porque para los alumnos el pasado ya existe, esta ahí y sólo se requiere que sea interpretado. De allí, que la utilidad que le asignan a la historia se centra, en que sólo sirve para conocer fielmente el pasado y, casi nunca le reconocen su utilidad para la construcción y transformación de la sociedad.

Finalmente, los resultados señalan que la percepción que los alumnos tienen de la historia, como materia escolar, se corresponde más con el interés que ella les produce que con la utilidad, relacionando este último aspecto en gran medida con el enriquecimiento cultural que la asignatura les suministra. Además, la autora advierte del protagonismo que como capacidad principal en el aprendizaje de la historia continúa teniendo la utilización de la memoria ante el razonamiento, igualmente señala que las actividades de los alumnos en el aula de clases se circunscriben a los métodos tradicionales, como el tomar apuntes y escuchar al profesor, privilegiando desde esta perspectiva la actitud pasiva del sujeto que aprende.

En este mismo sentido, el Grupo Valladolid¹⁷⁸ partiendo de los resultados de su investigación señala que, en general, la mayoría de los alumnos circunscriben su visión de la historia al relato de una serie de eventos de un pasado ya concluido. Vinculándola,

¹⁷⁸ GRUPO VALLADOLID. *La comprensión de la historia por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid. 1994.

de esta manera, a la mera descripción de una información contenida en los libros y no a la explicación y comprensión de una situación histórica. De ahí, que la función del historiador no es más que narrar los acontecimientos que han sucedido en el pasado, sólo deben transponer la verdad que se encuentran en los libros de textos. De esta manera, los autores afirman que: *“los alumnos poseen una visión cerrada de la historia; la consideran un conocimiento memorístico depositado en los libros y que sólo hay que aprender, no comprender”*¹⁷⁹. Asimismo, señalan que para el alumnado la utilidad de la historia está relacionada más con su valor cultural o académico que con la vida de ellos. En síntesis, la percepción que se han hecho acerca de la explicación y la reflexión sobre el pasado histórico es que éste es completamente inútil.

Otro de los estudios más notables, acerca de la visión que poseen los alumnos sobre la historia, es la tesis doctoral de Concha Fuentes Moreno¹⁸⁰, titulada “Visión de la historia por los adolescentes. Interés y utilidad de la materia entre el alumnado de ESO”. La autora se propone analizar la percepción que tienen los alumnos de la historia como campo de conocimiento y como asignatura escolar, advirtiendo el interés y la utilidad que despierta la materia. Para ello trabajó con una muestra constituida por 86 alumnos de 3º de ESO de un colegio privado, concertado y confesional de Badalona, mediante la utilización de un cuestionario, y con la intención de corroborar la información obtenida del cuestionario, realizó una entrevista a 22 de los alumnos que formaban parte de la muestra, cuya selección fue de manera aleatoria.

Partiendo de los resultados, la autora concluye que para la mayoría de los alumnos la historia como disciplina de conocimiento se encarga de estudiar los hechos del pasado, estableciendo sus posibles causas y consecuencias. De esta manera, se dibuja una imagen de la historia orientada al conocimiento descriptivo del pasado, centrada en los hechos y en los modos de vida, estableciendo sus causas y consecuencias. Esta concepción se explica con mayor detalle, a través de la posición asumida por gran parte

¹⁷⁹ GRUPO VALLADOLID. Op cit. Pág. 199.

¹⁸⁰ C. FUENTES MORENO. “Visión de la historia por los adolescentes. Interés y utilidad de la materia entre el alumnado de E.S.O.” Barcelona. Universidad de Barcelona. 2002. (Tesis inédita)

del alumnado en relación a que el objeto de estudio de los historiadores debe concentrarse en el estudio de “toda la humanidad”, y no sólo en los personajes más influyentes, con la finalidad de no presentar una visión parcial o sesgada del pasado. Finalmente, esta visión de los alumnos en torno a la historia como conocimiento, queda ampliamente dibujada al señalar que la función del historiador está orientada a leer el pasado, a través del análisis y la interpretación de las fuentes.

En cuanto, a la historia como asignatura escolar ofrecen una imagen que se inserta dentro de una didáctica tradicional, señalando que en el aula de clases el profesor realiza los esquemas en la pizarra, corrige los deberes, explica los contenidos temáticos y aclara las dudas que se les presenten. Mientras, que sus actividades consisten directamente en la toma de apuntes y escuchar las explicaciones del profesor. En torno a esta práctica, advierten la importancia de una didáctica participativa en donde su actuación sea de forma más activa, a pesar de que dicen no tener interés por ningún tema de historia en específico, insisten en señalar la importancia de una didáctica que les acerque al pasado, viendo la historia a través de las fuentes escritas, de salidas culturales o películas. Para finalizar, la autora señala que la visión de la historia como materia escolar se confirma ampliamente, a través de la opinión de los alumnos en torno a la evaluación de sus aprendizajes. Al respecto, éstos manifiestan que están orientados a valorar el estudio, el trabajo y la buena actitud, pero en ningún momento hacia la participación en la clase. Además, las evaluaciones se basan en resolver exámenes conceptuales, acerca de la teoría trabajada en el aula de clases y exámenes procedimentales, en los que se debe analizar gráficos, comentar las fuentes y realizar ejes cronológicos.

En relación al interés que sienten los alumnos por la historia, la autora concluye que éstos se sienten interesados en mayor proporción por el conocimiento del pasado que por la materia de historia. En este sentido, señala que los argumentos de los alumnos que se sienten interesados por conocer el pasado están referidos a que les permite entender el presente y contribuye con su crecimiento cultural, aunque en cuanto a la primera reflexión, la autora supone que se debe más a una reproducción de las

explicaciones de la profesora que a la comprensión e “interiorización de su significado”. Mientras, que el interés que provoca la asignatura está en estrecha relación con la didáctica que utiliza el profesor. En lo que se refiere al interés que despierta la asignatura de historia frente al resto de las materias del plan de estudios, la autora encontró, que el alumnado sitúa entre las primeras asignaturas: lengua castellana, lengua extranjera y la matemática. Mientras, que a la materia de historia la ubican en una cuarta o quinta posición, asignándole un interés medio alto.

Otro de los aspectos centrales, de la investigación, estaba orientado a conocer el grado de utilidad social y académica que los alumnos le asignaban a la historia. En este sentido, la autora concluye que desde la perspectiva del alumnado, el conocimiento del pasado es útil, tanto para ellos como para los adultos, argumentando como razón de su reflexión, que ésta les proporciona cultura. Igualmente, señala que los alumnos se sienten menos interesados por la materia que por el conocimiento del pasado y que en relación con las otras asignaturas del plan de estudios, a la materia de historia le asignan una utilidad media, ubicándola en la quinta o sexta posición de la clasificación. Mientras, que sitúan entre las primeras a la matemática, la lengua extranjera, la lengua castellana o las ciencias naturales.

3.2.9. El nivel de conocimiento en los alumnos.

El cambio que se produce en el conocimiento, la actitud o la habilidad como resultado de un proceso instruccional en los alumnos es uno de los aspectos que, también ha interesado a los investigadores españoles. En este sentido, uno de los trabajos más ambiciosos que se enmarca dentro de esta perspectiva, es decir, hacia el estudio de los resultados académicos que los adolescentes alcanzan sobre la historia, a través de la enseñanza escolar, es la investigación dirigida por J. Prats¹⁸¹ titulada “Los jóvenes ante el reto europeo”. Dicha investigación se centró entre otras cuestiones, a indagar acerca de los conocimientos históricos y geográficos básicos que sobre Europa tienen los

¹⁸¹ J. PRATS [et al] [y otros]. *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona: Fundación la Caixa. Colección de Estudios Sociales, 2001.

jóvenes españoles y lo que representa para éstos la unión europea. Es oportuno señalar que para indagar sobre lo que los alumnos sabían en torno al tema, los investigadores realizaron un análisis del contenido de distintos libros de textos, debido a que éste viene a representar el principal recurso didáctico empleado en las aulas de clases por los profesores de España. Partiendo de este análisis, señalan que los libros de textos del nivel académico de secundaria, dedican un amplio espacio a tratar el tema de Europa, fundamentalmente en los que hacen referencia a elementos históricos y geográficos, pero a pesar de la presencia de un gran contenido temático europeo, los libros muestran ciertas confusiones en estos temas. Además, manifiestan que en ellos se presenta una imagen “excesivamente occidentalista” de Europa.

Partiendo del análisis anterior, y de haber distinguido los contenidos académicos que los alumnos deberían conocer y los objetivos que deberían alcanzar, diseñaron y utilizaron como instrumento de investigación dos cuestionarios. El primero de ellos lo diseñaron como una prueba de conocimientos, donde se abordaban los aspectos geográficos e históricos básicos que sobre Europa debían conocer los alumnos. En tanto, que el segundo estaba dirigido a conocer las opiniones y actitudes de éstos sobre los países y habitantes de la unión europea. Así, seleccionaron una muestra constituida por 2.304 alumnos de 4º de ESO de todas las comunidades autónomas españolas, pertenecientes a centros con titularidad pública y privada.

De los resultados del estudio, los autores señalan que los alumnos manifiestan un conocimiento deficiente acerca de la geografía y la historia de Europa. Al respecto, y basándose en el análisis de contenido realizado a los libros de textos, advierten del margen de distancia que existe entre el conocimiento que debería tener el alumnado y el que realmente tiene. Dicho de otra forma, existe una profunda diferencia entre lo que se explica en el aula de clases y lo que acaba por aprender el alumno. Conclusiones que hacen poner en duda la eficacia del sistema educativo en sus niveles básicos.

Por otro lado, señalan que en el nivel de conocimiento de los alumnos influyen otras variables, entre ellas, el instituto escolar de donde provengan los chicos, debido a que los alumnos pertenecientes a los centros privados concertados presentan un mejor resultado que aquellos que pertenecen a los centros con titularidad pública. Sin embargo, acotan que éste no es el elemento fundamental que determina el nivel de conocimiento, sino que los factores principales que influyen al momento de explicar el mayor o menor rendimiento de los alumnos son el nivel socio-profesional y el “capital cultural” de las familias a las cuales pertenezcan, ya que los mejores resultados se presentan en los alumnos con padres que tienen un nivel de estudios universitarios o con estudios superiores y que se ubican dentro de la clase media o media alta.

En relación a las opiniones y actitudes de los alumnos sobre la unión europea, los autores señalan que la mayoría de éstos al finalizar la ESO se sienten europeos, pero este sentido de pertenencia está más en relación con el aspecto geográfico que con los elementos culturales, políticos o históricos, sobre éstos últimos aspectos hacen muy escasa referencia. Mientras, que en relación a cómo la valoran y qué esperan de esta unión, los resultados señalan que los alumnos, en general, tienen una imagen positiva en lo que se corresponde con el tema de la pertenencia de España a la Unión europea. Sin embargo, se presentan ciertos matices en las opiniones de los jóvenes encuestados, que al parecer están en estrecha relación con el nivel profesional y cultural de los padres. En esa dirección, se aprecia que los chicos que tienen padres con un nivel cultural y socio-profesional bajo, opinan que esta unión no contribuirá a mejorar su situación personal en el futuro. En tanto, que los alumnos con padres que poseen un mayor capital cultural y económico, suponen y esperan cambios positivos en todos los aspectos.

3.3. Las investigaciones en Latinoamérica.

Las investigaciones en Ciencias Sociales en Latinoamérica, y particularmente las de carácter educativo, se han realizado en su mayoría desde la perspectiva de la sociología, la psicología y de la pedagogía, estas disciplinas han priorizado el estudio de los

fenómenos socioeconómicos, de los costos educativos, del rendimiento estudiantil, de la formación docente, del currículo, de la evaluación, de la deserción escolar, y del derecho al estudio. En síntesis, se han orientado en general hacia los problemas de carácter social, económicos y hacia ciertas problemáticas educativas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras, que aspectos tan específicos como la situación del aprendizaje de la historia, han sido poco estudiado, y menos aún, temáticas de investigación desde perspectivas tan concretas como el nivel de conocimiento histórico que los alumnos de secundaria poseen, o cuál es el interés y la utilidad que los alumnos de este nivel le asignan a la historia, o bien, cómo éstos alcanzan el conocimiento histórico y cuáles son las dificultades propias de este conocimiento.

No obstante, algunos didactas e investigadores desde algunas universidades y programas de post-grado en Latinoamérica han realizado ciertos estudios y reflexiones, influenciados por los trabajos que en el campo de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales se vienen haciendo en algunos países de Europa, como España y el Reino Unido, y en los Estados Unidos de norte América. Así, partiendo de estas consideraciones y con la finalidad de esbozar la situación del aprendizaje de la historia en Latinoamérica, se procederá a hacer una breve exposición selectiva y descriptiva de algunos artículos e investigaciones revisadas, que desde países como Argentina, Chile, México y Cuba, se han llevado a cabo, que si bien algunos no están en relación directa con el tema del que se ocupa esta investigación pueden contribuir a aclarar ciertos aspectos relacionados con el aprendizaje de la historia, y en consecuencia, con la didáctica de la historia.

3.3.1. La investigación en argentina.

A.1. Alternativas metodológicas propuestas.

La constatación, a través de la práctica educativa de los profesores, de las dificultades que presentan los alumnos al momento de enfrentarse al aprendizaje de la asignatura de historia, y de la falta de interés que tienen hacia la materia, ha despertado preocupación

en algunos docentes argentinos, cuestión que aparece reflejada en propuestas de nuevas alternativas metodológicas que contribuyan a darle respuesta a esta situación. Dentro de esa perspectiva, se inserta el trabajo realizado por Maria Ana Verstraete¹⁸², quien comienza por hacer una serie de reflexiones sobre el tema, subrayando, el que en la actualidad, y a pesar, de todos los avances y recursos que la tecnología permite, persiste un aprendizaje de la historia que produce una serie de cuestionamientos en el alumnado, en cuanto al sentido y a la utilidad del estudio de ésta. Afirmando, cuantas veces se han escuchado preguntas como; ¿Para qué estudiamos historia? ¿Qué tenemos que ver con los persas? Partiendo de estos cuestionamientos, la autora propone en este trabajo sentarse a dialogar con la historia, ubicarse delante de ella y con una actitud crítica cuestionarla, para de esta forma descubrir las respuestas. En ese sentido, plantea la utilización de un método biográfico como alternativa que permita lograr la comprensión del pasado, basada en la discusión permanente con el presente. Esta metodología de trabajo se aplicó a alumnos de segundo y cuarto año de un colegio de nivel medio, en donde se abordó el tema del descubrimiento de América.

Los objetivos, de la aplicación del método, estaban orientados por un lado, a evaluar hasta qué punto la utilización de biografías funcionan como agentes motivadores de un programa que ayude a despertar el interés por la asignatura. Y por el otro lado, entender el pasado a través de la reconstrucción de la época: costumbres, mentalidades y formas de vidas. Para el desarrollo de la actividad se utilizó como material didáctico, la biografía de Cristóbal Colón, cuestionarios, bibliografía específica, láminas y material visual alusivo al tema. En cuanto a las actividades de los alumnos, una de ellas estaba orientada al trabajo extraescolar, referida a la lectura de la biografía de Cristóbal Colón. Posteriormente, se dividió el curso en dos grupos y se les presentó al alumnado un esquema sobre los factores que incidían en el hecho histórico para su análisis, una vez presentado, se le formularon una serie de preguntas a la historia partiendo del esquema y de la biografía. Momento de la investigación, en el que se introdujo la utilización de la

¹⁸² M. A. VERSTRAETE. "Comunicación sobre una experiencia educativa en historia". En: *la Revista Educación Cuyo*. Mendoza- Argentina. Núm. 5.1995-1996. Pp. 219-227.

técnica del aula taller¹⁸³. Finalmente, se les pidió hacer una serie de exposiciones grupales, con la intervención del profesor para las aclaratorias pertinentes, y la evaluación escrita de la unidad.

Partiendo de los resultados obtenidos, la autora manifiesta que aún es muy pronto para ver los resultados, por esta razón sugiere aplicar la experiencia nuevamente, y por un lapso mayor de tiempo, para de esa forma establecer comparaciones y contrastar los datos estadísticos. Sin embargo, la autora considera que el uso de esta actividad representa una novedosa propuesta, cuyos resultados además de positivos, actuarían como un aporte más al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en el nivel medio.

A.2. Consideraciones sobre el tiempo y el espacio.

Gonzalo de Amézola¹⁸⁴ realiza una serie de reflexiones en torno a la comprensión de las dimensiones del tiempo y el espacio que, a pesar de no ser abordadas desde la perspectiva del alumnado, son importantes porque tratan de dos de las nociones básicas que forman parte de la construcción del aprendizaje de la disciplina histórica. Así pues, el autor comienza realizando una crítica a la psicología educacional en relación a su posicionamiento sobre la enseñanza de la historia en los niños y adolescentes. Posicionamiento que parte de la idea de que en estos sujetos, es casi imposible la comprensión conceptual del “tiempo y el espacio”. En este sentido, manifiesta que los trabajos que están enmarcados dentro de la descripción de las dificultades que los alumnos presentan para integrar las nociones temporales, se sustentan en el estudio realizado por Jean Piaget. Por otro lado, el autor sugiere que al reflexionar sobre los problemas de enseñanza-aprendizaje de la historia, que están referidos al tiempo y el espacio, es necesario hacer referencia a Fernand Braudel, quien transformó las categorías de tiempo y espacio. Introduciendo el concepto de cambio como sucesión cronológica y de la duración como continuidad y permanencia. Convirtiendo el espacio

¹⁸³ Entendida como el uso de la biblioteca para el acceso al material bibliográfico.

¹⁸⁴ G. AMÉZOLA. “La quimera de lo cercano: Sobre el tratamiento de las nociones de tiempo y espacio en las clases de historia.” En: *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. Núm. 4. 1999. Pp. 100-129.

en tiempo y el tiempo histórico en tiempos. Concepciones que, subsecuentemente, adquirieron una gran importancia en la escuela de los Annales, y que fueron adoptadas nuevamente por la “*Novelle Histoire*” madurando la idea de la existencia de numerosos ritmos y multiplicidad de tiempos sociales.

Otra de las consideraciones que realiza Gonzalo de Amézola sobre la comprensión del tiempo y el espacio, están referidas al problema de la micro-historia y la macro-historia, en el sentido de que existe un ir y venir continuo entre ambas, entre matizaciones y generalizaciones. En la dirección de establecer, continuamente, el debate de la visión total del proceso histórico, a través de distinciones aparentes y casos de corta duración. No obstante, este debate ha llevado a concebir otra valoración, la realidad es en esencia heterogénea y discontinúa, entonces sus fundamentos y conclusiones no pueden ser generalizados, sino que su validez solamente recae sobre el ámbito en el que surgen.

En definitiva, y partiendo de las reflexiones anteriores, el autor señala que la psicología educacional ha ejercido una gran influencia y hasta ha predominado de distintas maneras en el campo de la historia, haciéndose presente en programas, reformas y propuestas educativas; entre los ejemplos más recientes se encuentra el caso de Venezuela, en donde la reforma educativa señala explícitamente, que el diseño curricular esta orientado hacia las teorías del aprendizaje donde participan los principios del humanismo, la teoría genética piagetiana, la teoría sociocultural, etc. Contrario a esta posición y a la discusión del problema de la historia cercana o lejana, manifiesta que lo importante es definir una historia significativa para la escuela. En otras palabras, decidir sobre qué historia enseñar, lo cual se debe realizar considerando intervenir en los debates de la disciplina y en la transposición didáctica de los conocimientos, a partir de la comprensión de los alumnos, lo que se traduce en establecer cierto equilibrio y colaboración entre los profesionales de historia y la psicología educacional.

A.3. Reflexiones sobre las ideas previas o preconcepciones.

Analia Segal y Gustavo Iaies¹⁸⁵, en una de las secciones de su trabajo, dedican un segmento al cual definen como “El alumno: entre sus preconceptos y los nuevos desafíos.” Los autores, en este apartado, comienzan sus reflexiones señalando que en la actualidad ya se sabe que el individuo no es una “tábula rasa,” donde se registran o se vacían los conocimientos, sino que este individuo esta provisto de una serie de esquemas conceptuales preexistentes, producto de la interacción con el mundo social, en los que participan la familia, los medios de comunicación, la iglesia, etc. Supuestos que el profesorado, en su mayoría, conoce y que, sin embargo, no son aprovechados para enfocar su práctica de aula.

Ahora bien, estos esquemas o representaciones conceptuales con los que cuentan los individuos les posibilitan para establecer ciertas explicaciones del mundo que los rodea. Sin embargo, no son suficientes para reflexionar sobre su complejidad. En este sentido, señalan que existen ciertas investigaciones que están orientadas al estudio de las ideas o representaciones que los alumnos adquieren dentro de su contexto cultural, en relación con el mundo social y sus diversas interacciones, en las que los resultados dibujan el nacimiento de los esquemas conceptuales que tienen los alumnos, y con los cuales afrontan inicialmente los contenidos temáticos que se desarrollan en las aulas de clases.

Investigaciones que surgen desde la perspectiva psicológica, situándose éstas en la descripción del proceso de la construcción espontánea que los niños realizan de las nociones sociales, y desde la didáctica, quien centra su análisis y reflexión en el proceso de construcción de los conceptos que efectúan los alumnos desde el aula de clases, considerando tanto los contenidos temáticos de la disciplina como al profesor que dirige el proceso. En esta dirección, expresan como ejemplo que en las instituciones escolares se enseña de manera integral contenidos, como: “La constitución nacional”. Al respecto, manifiestan que indistintamente de los esfuerzos para explicarlos, dichos contenidos

¹⁸⁵ A. SEGAL y G. IAÍES. “El alumno: entre sus preconceptos y los nuevos desafíos.” En: SILVIA FINOCCHIO. *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel, 1993. Pp. 24-29. Capítulo 2.

para ser comprendidos habrán de pasar por un proceso de interacción con las ideas previas de los alumnos, para luego ser reformulados y producir el nuevo esquema conceptual.

Estos dos autores, en este mismo trabajo, en la sección titulada: “Las ideas de los adolescentes en la enseñanza de las ciencias sociales”¹⁸⁶, ahondan en mayor profundidad esta problemática. A grandes rasgos en esta sección, los autores realizan una reflexión sobre la relación existente entre la psicología y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Partiendo de las consideraciones establecidas por la escuela tradicional desde finales del siglo XIX, acerca de la omnipotencia del docente como trasmisor del conocimiento de los contenidos a todos los alumnos, y a su vez el papel de estos alumnos como entes pasivos, encargados de asimilar tales conocimientos.

Seguidamente, abordan el posicionamiento del enfoque de la nueva escuela, enmarcada en el pensamiento pedagógico que se dio a principios del siglo XX, sobre la necesidad de reflexionar en torno a las evidentes diferencias existentes en los alumnos dentro del aula de clases, en relación a que cada uno de éstos tienen un ritmo y unas cualidades de aprendizaje particulares, en otras palabras, no todos los alumnos aprenden de la misma forma. En este sentido, los autores en su artículo hacen un recorrido por los trabajos de la psicología genética y su impacto, a partir de los años setenta destacando los estudios de Henri Wallon y Jean Piaget. Al respecto, señalan que éstos últimos introducen la concepción del pensamiento constructivista como consecuencia de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Considerando, que el conocimiento no se puede asumir como universal, porque éste es el resultado de una relación específica y relativa entre un sujeto particular que conoce y un objeto de estudio determinado por conocer. Es por ello, que este concepto permite establecer las diferencias de los conocimientos entre los individuos de edades similares.

¹⁸⁶ A. SEGAL y G. IAÍES. En SILVIA FINOCCHIO. “Las ideas de los adolescentes en la enseñanza de las ciencias sociales”. En: *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel, 1993. Pp. 137-155. Capítulo 5.

Por otro lado, opinan que las investigaciones psico-genéticas establecieron como principio la imposibilidad de constituir una forma única generalizada para la construcción del pensamiento, en relación a un objeto de conocimiento, debido a que no es igual el proceso de construcción del conocimiento social, al del conocimiento físico, en tal sentido, es esencial explorar e indagar los procedimientos de construcción de las diversas nociones.

Así mismo, señalan que los planteamientos constructivistas han proporcionado la idea de que los alumnos han de poder construir sus aprendizajes transformando estas ideas preexistentes adquiridas del mundo social en el que se desenvuelven. Sin embargo, ciertamente estas representaciones presentan diferencias entre los conceptos de la ciencia. De manera, que este conocimiento espontáneo con el cual cuenta el sujeto, es necesario someterlo a una actividad significativa, porque sin lugar a duda la nueva información suministrada comenzará a ser pensada partiendo de estas ideas previas. Una didáctica debe posicionarse por delante de los procesos de desarrollo espontáneo y el conocimiento de las ideas y, de los elementos de construcción de éstas, para estimular una progresiva reconstrucción de las ideas de los alumnos orientada hacia los conceptos de las disciplinas. La exploración de las ideas previas de los alumnos es un paso indispensable para una propuesta didáctica. Sin embargo, “no es más que un paso,” porque hay que propiciar y plantear situaciones en las que los alumnos interactúen con los contenidos temáticos y se produzca el enfrentamiento entre estos contenidos y las ideas previas, lo que significa enfrentar el vínculo cognoscitivo y el vínculo afectivo establecido con el objeto de conocimiento.

En ese sentido, los autores señalan que la Semana de Mayo presentada como una serie de hechos secuenciales, no tiene ningún tipo de producción cognoscitiva, debido a que los alumnos se limitarán a memorizar las fechas de los hechos ocurridos en cada uno de esos días, y luego de pasar la semana de la evaluación lo olvidarán y seguramente la idea de revolución será asociada únicamente al movimiento armado. Considerando, si bien es cierto, que en el momento en que los alumnos se encuentran en el proceso de

instrucción del contenido temático de la Revolución de Mayo, es importante que conozcan los hechos, resulta de igual importancia, el que los alumnos logren construir un concepto más complejo de revolución y no limitarlo a la simple idea de la revuelta armada, sino que éstos comprendan e integren elementos como la posibilidad de una revolución pacífica, las consecuencias de las transformaciones estructurales que pueda producir un movimiento de este tipo, entre otros conocimientos. Para finalizar, los autores aceptan la posición de Carretero y Pozo, sobre las dificultades que se le presentan al alumnado al enfrentarse al contenido histórico, señalando que existen dos tipos de habilidades intelectuales que se recrean; en primer lugar, las estrategias o modos de proceder, las cuales están integradas por un conjunto de capacidades como combinar elementos, aislar variables, formular hipótesis y por la capacidad de entender la interacción de dos o más sistemas; y, en segundo lugar, los conceptos e ideas sobre los procesos sociales. Dentro de las habilidades que se corresponden con las ubicadas en el primer lugar establecen dos periodos de evolución, la primera, que se produce entre los 11 y 14 años de edad, caracterizada como un pensamiento formal en etapa de desarrollo, en la que los alumnos tienden a incurrir en numerosos errores en su aplicación; y, el segundo entre los 15 y 18 años donde el pensamiento formal se cimienta y, en el alumnado, parece percibirse un desarrollo cognoscitivo que supone la obtención de habilidades formales.

A.4. La interpretación.

En la dirección de la comprensión de la historia, a partir de la interpretación de las imágenes, Mario Carretero y María Fernanda González,¹⁸⁷ realizan un estudio en el que intentan conocer las diferencias que se producen entre individuos de diferentes edades y nacionalidades, al presentarles una imagen de contenido histórico. La relación entre ésta y la formación de la identidad nacional, así como también, el grado de comprensión de los individuos sobre la imagen, desde la perspectiva cognitiva y afectiva. En este sentido, se plantean dos interrogantes: ¿Cómo en la actualidad los niños, adolescentes y

¹⁸⁷ M. CARRETERO y M. GONZÁLEZ. “Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España.” En: M. CARRETERO y J. VOSS. (comps). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. Capítulo 7.

adultos interpretan estas imágenes en términos históricos y de identidad? y ¿cuáles son las estrategias cognitivas que utilizan en esa interpretación? para responder a estas interrogantes seleccionaron un grupo de sujetos de nacionalidad argentina, chilena y española. Específicamente, la muestra estaba conformada por 240 individuos: 80 argentinos, 80 chilenos y 80 españoles, con edades de 12, 14 y 16 años, así como adultos que carecían de formación específica en historia. A los que se les realizó una entrevista semiestructurada que se iniciaba con la presentación de una imagen que era la reproducción de un grabado de T. de Bry sobre la llegada de Colón a América. Concretamente, le pedían a los encuestados su opinión en relación a cómo veían la imagen que se les presentaba, en relación a que si ésta representaba una actitud pacífica o violenta, y cuáles de los personajes que aparecían en el grabado les despertaba mayor grado de identificación y por cuál se sentían más atraídos. Partiendo de las consideraciones que los encuestados ofrecieron los autores definieron cuatro categorías para clasificar las respuestas, tal como se presenta en el siguiente cuadro:

CUADRO 7. Categorías de valores de la lectura de la imagen.

CATEGORIA 1	CATEGORIA 2	CATEGORIA 3	<i>CATEGORIA 4</i>
Lectura realista ingenua	Lectura realista	Lectura de interpretación	Lectura contextualizada
En esta categoría la imagen es percibida como una copia de la realidad.	En esta categoría se entiende que la realidad es como la presenta la imagen, pero ésta se cuestiona en los aspectos superficiales como la composición y las diferencias entre lo que sucedió de verdad y lo que se pinto	En esta categoría se puede inferir la perspectiva del autor. Se reconoce a la imagen como una interpretación particular de un evento que puede ser entendido desde diversas percepciones.	En esta categoría se interpreta la imagen como un producto histórico y cultural que debe ser entendido, a partir de su propio contexto y de su utilidad actual.

De los resultados obtenidos, los autores señalan que las diferencias presentadas están en correspondencia con la edad de los encuestados, pero no entre las comparaciones de las nacionalidades. Concluyendo, de esta forma, que existe una tendencia en la mayoría de los entrevistados a interpretar una imagen histórica como realista o realistas ingenuos.

Es decir, consideran que la imagen refleja la realidad tal como fue y esta visión cambia a partir de los 16 años, que es cuando se logra percibir la influencia que ejerce el autor y la naturaleza ideológica y cultural en la producción de la imagen. Sin embargo, éstos sujetos expresan dificultades para realizar una interpretación más compleja que involucre la contextualización histórica. Ahora bien, por lo que se refiere a la valoración de la imagen, a la identificación y a la atracción que les despierta ésta a los entrevistados, los resultados demostraron que los valores distintos que le asignaron están en correspondencia directa con el contexto histórico-cultural de donde proceden. En consecuencia, la diversidad de percepciones afectivas e identitarias que intervienen en las valoraciones del alumnado se van estructurando en torno a la adquisición de conciencia sobre el nosotros, que involucra el compartir historia, cultura y ascendencia y, los otros, que representan la diferencia, durante la enseñanza de la Historia.

3.3.2. La investigación en Chile.

B.1. El aprendizaje de la historia patria chilena. Dificultades de algunos conceptos y periodos históricos.

Pedro Godoy y Eduardo Murillo,¹⁸⁸ realizan una serie de reflexiones basadas en una investigación que se desarrolló en el tercer trimestre del año lectivo de 1992, con alumnos pertenecientes a la etapa básica y media de la Región Metropolitana. La muestra seleccionada era estratificada y estaba constituida por 4.557 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: 1.123 estudiantes de E.G.B, 3.192 de E.M y 242 de E.M.A. (Educación Media Adultos). El estudio tenía como objetivo entregar a los profesores una especie de plano topográfico con forma de ensayo, que les advierta sobre los posibles obstáculos o trabas que se presentan de una forma reiterada en el estudio de la Historia patria.

Aclarando las intenciones del estudio, el autor indica que la finalidad no es realizar en detalle una enumeración profunda de las dificultades que se presentan en el aprendizaje de la historia patria, sino más bien esbozar algunos de los obstáculos que resultan ser

¹⁸⁸ P. GODOY y E. MURILLO. "Errores en la enseñanza de la Historia de Chile. Catálogos de algunas dificultades de su aprendizaje." En: *Revista de educación*. Santiago de Chile. Núm. 210. 1993. Pp. 43-45.

habituales en dicho proceso. En este sentido, señala que una de las dificultades, entre otras, se origina de la equivocación de referirse en el aula de clases y en los libros de texto, a los indígenas o aborígenes con el término indio, porque como es sabido tal denominación representa un equívoco de Cristóbal Colón, debido a que él creía que había llegado a la India. Otra dificultad se produce en la expresión Chile prehistórico o Prehistoria Chilena, porque la prehistoria es el tiempo que se inició desde la aparición del hombre sobre la tierra, hasta la invención de la escritura. De manera, que tales expresiones provocan confusiones o se convierten en un obstáculo para el aprendizaje en los alumnos. En relación con los contenidos temáticos, referidos a la época ibérica, es posible nombrar entre muchos otros, el tema de la independencia, en donde es extendido erróneamente la designación de patriotas como sinónimo de los chilenos y a los españoles como realistas, debido a que existieron hispanocriollos leales a la corona e hispanoeuropeos que estaban unidos y vinculados a la emancipación. Por lo tanto, resulta un elemento confuso exponer este hecho como un enfrentamiento o rivalidad desde la perspectiva de dos nacionalidades, donde una se supone opresora y la otra oprimida.

Otro de los obstáculos o dificultades que se presentan en el aprendizaje de la historia patria, está en relación con la periodicidad, el ordenar y establecer las etapas en una asignatura compleja, abren fisuras que no son siempre aceptadas dentro de un acuerdo general. Entre los diversos errores que se presentan, en cuanto a la periodicidad, se encuentra por ejemplo, el período correspondiente al fin de la Conquista e inicios de la Colonia, debido a que estos hechos se sitúan de forma indiferente, o bien, en el gobierno de García Hurtado de Mendoza (1561) o en el Alonso de Rivera (1600). Éstas son algunas de las dificultades que se presentan en relación al aprendizaje de la historia patria en Chile. La finalidad de este trabajo no es otra que alertar a los profesores de educación básica y de educación media ante estos problemas, ya que los resultados obtenidos en las encuestas que fueron aplicadas indicaron que el 84,9 por ciento de los alumnos encuestados manifestaron dificultades en los aspectos abordados.

3.3.3. La investigación en México.

C.1. Algunas reflexiones sobre la metodología empleada en el aula de clases y aprendizaje de la historia.

En la dirección de la reflexión, acerca de la metodología empleada en el aula de clases y el alumnado, Ana Maria Prieto Hernández,¹⁸⁹ señala que es importante el debate que se ha venido produciendo en torno a la enseñanza-aprendizaje de la historia en los actuales momentos. Sin embargo, opina que hay que priorizar el estudio de algunos aspectos que son de interés para conocer al sujeto que aprende. En este sentido, indica que la mayoría de los docentes percibe un desinterés y aburrimiento de los alumnos hacia la historia. Los alumnos consideran que el conocimiento histórico, que se enseña en la escuela, tiene una utilidad que se circunscribe simplemente a pasar de grado o año escolar, y a adquirir una débil o escasa cultura general.

Dentro de los aspectos que tratan sobre el aprendizaje de la historia por los alumnos, y sobre los desafíos cognitivos que plantea el conocimiento histórico, se han realizado esfuerzos por estudiar y explorar esos problemas desde una perspectiva psicológica. Entre las consideraciones propuestas, en torno a estos estudios, la autora señala que los alumnos son capaces de tomar decisiones, de comprender, de razonar y sentir. Sin embargo, cree necesario delimitar la estructura conceptual del contenido de la historia que se va a enseñar, partiendo de la estructura cognitiva de los alumnos, para que de esa forma se diseñe una metodología que les permita comprender los conceptos históricos. A pesar, de que las investigaciones psicológicas advierten sobre la gran distancia que existe entre los conceptos científicos y las ideas que los alumnos construyen constantemente, a partir de su interrelación con diversas situaciones dentro de su entorno.

El desafío consiste en proponer escenarios en el aula, que permitan a los alumnos adquirir los nuevos conceptos partiendo de sus propias ideas, comprendiendo desde el

¹⁸⁹ A. M. PRIETO HERNÁNDEZ. “La construcción del conocimiento histórico: problemas teóricos-metodológicos y consideraciones psicopedagógicas.” En: *Educación de Adultos*. México. Vol.3. Núm.12-13-14. 1993. Pp. 59-63

presente las situaciones lejanas en el tiempo y el espacio. En otra de las reflexiones que hace esta autora, manifiesta que la escuela debe estar orientada a desarrollar métodos de trabajo, que les proporcione y permita a los alumnos adquirir la capacidad de ser sujetos activos, reflexivos y críticos frente al mundo, y no sólo a transmitir un conjunto de informaciones.

En la misma dirección, Alejandra Junco Lavín¹⁹⁰ señala que la carencia de estudios en relación a cómo los alumnos perciben la historia, conduce a averiguarlo a través de la apreciación experiencial de los docentes, según ésta, los alumnos perciben en muchas oportunidades sus clases de historia como aburridas, poco interesantes o inútiles. Sobre las razones de esta percepción, los alumnos argumentan que es “porque se la enseñan mal,” aunque el profesorado tenga la mejor voluntad y deseo de realizar un buen desempeño de su práctica docente. Ahora bien, la persistencia de la falta de entusiasmo hacia la asignatura, en gran medida es una consecuencia de que los nuevos enfoques que se han producido en las teorías del conocimiento, en las teorías de la historia, en los procedimientos metodológicos y en el desarrollo de recursos didácticos apropiados, se han olvidado de la transformación de uno de los elementos y recursos estratégicos más importantes del proceso curricular y el que más se utiliza en el aula: el libro de texto.

Los objetivos y lineamientos del nuevo enfoque para historia, de los programas de estudio de secundaria, permitieron la conducción de una propuesta didáctica formativa a través del desarrollo de un libro de texto. Es interesante destacar algunos de los objetivos del nuevo enfoque, entre los que se encuentra, eludir el uso de la memorización de datos, estimular el interés de los alumnos por la historia mediante la curiosidad, transformando como significativo el relacionar el pasado con el presente. La didáctica en la que se orienta el texto, es una aproximación a la metodología propia de la historia; la utilización de conceptos teóricos-metodológicos básicos, el análisis de distintos tipos de fuentes, periodos y corriente historiográfica, así como también, actividades que

¹⁹⁰ A. JUNCO LAVÍN. “De cómo dos historiadoras se acercaron a la enseñanza de la historia.” En: *Revista Mexicana de Pedagogía*. México. D. F. Núm. 59. 2001. Pp. 25-29.

exigen desarrollar habilidades de pensamiento. Lo que se intenta es cortar con el estereotipo, del hecho histórico como algo ya finalizado, que en los alumnos se encuentra muy enraizado.

De manera, que en esta propuesta se desafía al alumno, a través de las fuentes primarias o con fuentes historiográficas, en relación con un mismo hecho. Pero estudiado desde diversas perspectivas, invitándolo a enfrentar la constatación de forma interesante y apasionante mediante la interpretación de los acontecimientos históricos. Por lo tanto, lo que se pretende es establecer una didáctica que se aproxime al quehacer propio de los historiadores. En otras palabras, ofrecer una metodología histórica, pero a su vez, en forma de juego. Para, de esta manera, promover el desarrollo de las capacidades y el pensamiento histórico. La autora señala que cree ciertamente que la enseñanza de la historia debe estar dirigida hacia el desarrollo de las habilidades del historiador. De ahí, que entre las actividades de la propuesta del libro se encuentran: el análisis de distintos tipos de fuentes, la práctica de la lectura de comprensión, la iconografía, el establecimiento de causas y consecuencias, de cambios, y la exposición de dilemas de empatía, entre otras muchas actividades que requieren del análisis.

En cuanto al tiempo, que es una de las inquietudes del nuevo enfoque, se aborda de diferentes formas, no simplemente el desarrollo del propio relato, cronologías o líneas de tiempo, sino exponiendo los problemas de la periodización que afrontan los historiadores, así como la reflexión en torno a la valoración que se realiza de ciertos periodos y la explicación del por qué. En definitiva, lo que se ambiciona con este libro de texto es que los alumnos en la medida que adquieran un progreso en las actividades, a su vez desarrollen la capacidad de un pensamiento crítico, para que de esa forma logren, por un lado continuar con el pensamiento y los procedimientos de los historiadores y por el otro, puedan plantear soluciones por si mismos, claro está, tomando en cuenta sus posibilidades.

En la misma línea, de las metodologías, se encuentra el manual realizado por Víctor Arredondo, Francisco Palencia y María Pico¹⁹¹. Este manual suministra entre otros elementos, un conjunto de ideas a los profesores para establecer la interacción con los alumnos, la relación de éstos con el objeto de conocimiento, y el quehacer con el grupo escolar. Entre sus consideraciones sobre el alumno, plantean que hay que partir de que el sujeto que aprende tiene un conjunto de experiencias previas, es capaz de adquirir experiencias nuevas que transformen su conocimiento, y como consecuencia de este nuevo conocimiento modifiquen su conducta. Por otra parte, sostienen que la realidad histórica determina la conducta y la manera de ser de las personas, de allí, la importancia de conocer y comprender la realidad social, y las posibilidades de transformarla. En síntesis, el alumno tiene la necesidad imperiosa de conocerse, de ubicarse en relación a los demás hombres, y de insertarse en el medio social. Este nuevo manual de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, aunque va dirigido a los profesores, posibilita en el alumnado un aprendizaje de los conocimientos históricos en interrelación con su vida social.

3.3.4. La investigación en Cuba.

Siguiendo con la exposición de las publicaciones que se han llevado a cabo en Latinoamérica, en este bloque se describirán algunos artículos que se han producido en Cuba, dentro del ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la historia.

D.1. Algunas reflexiones sobre la didáctica de la historia.

Rita Marina Álvarez de Zayas, en compañía de Palomo Alemán Adalys¹⁹², realiza una investigación con el objeto de establecer una concepción didáctica de la historia, sustentada en la integración epistemológica de la ciencia, la sociología y la psicología,

¹⁹¹ V. ARREDONDO, F. PALENCIA y M. PICO. *Nuevo Manual de didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales*. México: Limusa, 2000.

¹⁹² R. M. ALVAREZ DE ZAYAS y P. A. ADALYS. “Los protagonistas de la historia. Los alumnos descubren que los hombres comunes también hacen historia.” En: *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación*. Barcelona. Núm. 1. 2002. Pp. 27-39.

para lo cual, parte de la selección del tema del hombre común, como referente del enfoque de la historia social. En ese sentido, seleccionaron como unidad temática del programa de historia de Cuba, las tendencias del desarrollo social, después del triunfo de la revolución, con la intención de que el alumnado¹⁹³ entendiera la historia desde otra perspectiva, diferente de la corriente tradicional, centrada en el estudio de lo político, lo militar y en la vida de grandes personajes. El propósito era que entendieran que la historia sólo puede comprenderse como un proceso dialéctico en el que el hombre común es el verdadero protagonista de la historia, y que para su análisis tiene que ser abordada como una totalidad, que involucra todos los aspectos y actividades que se producen en la sociedad. Para ello, utilizaron una metodología bastante diversa, como la observación participante, entrevista a los alumnos y, a su vez, entrevistas de los alumnos a los sujetos seleccionados para la información de hombres comunes, grabaciones de las intervenciones de los alumnos y el análisis de los trabajos escritos por éstos.

Partiendo del análisis de los resultados, las autoras señalan que es posible la introducción del tema del hombre común en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, desde una concepción didáctica que integra los principios epistemológicos de la historia, los de la sociología y los psicopedagógicos. Además, el estudio indicó que en los alumnos se ha producido un cambio en su concepción de la historia. Así como también, en la construcción de una identidad propia que trasciende el presente, que va desde el pasado hacia el futuro, posibilitando la creación de un proyecto de vida. Igualmente, esta experiencia comprobó que si el aprendizaje se desarrolla partiendo de los intereses, las motivaciones y las necesidades del sujeto que aprende, información que proporciona el diagnóstico de sus ideas previas, los alumnos participan en las actividades de una forma muy activa y con mucho empeño. Por otro lado, las entrevistas que los alumnos realizaron a las personas comunes y anónimas, pero que acumulaban una información con mucha riqueza, les hizo sentirse también protagonista de la

¹⁹³ Para la búsqueda de información seleccionaron una muestra que estaba conformada por 35 alumnos del 9º grado de la educación básica, cuyas edades oscilaban entre 14 y 16 años de edad.

historia, experiencia que trajo como consecuencia, que los alumnos se identificasen con el mundo que los rodea y una participación en las tareas de su contexto social.

D.2. Algunas consideraciones sobre los conceptos históricos.

Xiomara Lovelles¹⁹⁴, inicia su artículo señalando la importancia del estudio de la historia. En el sentido, que provee a los alumnos de conocimientos sobre el desarrollo de la sociedad, las leyes más importantes y el orden de este desarrollo social, en la dirección fundamentalmente de la posición del materialismo histórico. En este sentido, destaca la importancia que tienen en la asignatura los conceptos generales, como: proceso histórico, sociedad, época, etc., y los que están referidos específicamente a una formación económico-social como: capitalismo, revolución burguesa, dictadura del proletariado, etc. Así como, los conceptos estéticos, morales y otros. No obstante, manifiesta que está claro que el desarrollo de los conceptos generales y los específicos en una clase o en un grado es imposible.

De manera, que para que los alumnos puedan adquirir esta capacidad es necesario seleccionar los conceptos partiendo de las habilidades cognoscitivas de éstos, e ir llevando a cabo las explicaciones, a través de diversos ejemplos, que conduzcan a que el alumnado por si mismos logren aplicarlos a situaciones nuevas, así como a realizar análisis e interpretaciones de los hechos y fenómenos históricos. Pero, para el logro de este objetivo, es necesario tener claro, que los conceptos históricos presentan las siguientes características: los hechos históricos a la vez que tienen rasgos comunes, tienen otros que los diferencian, poseen una gran serie de particularidades esenciales y no esenciales, debido a la imposibilidad de recordarlas todas, lo importante y necesario es destacar las principales, y por último, a través de las particularidades esenciales es posible diferenciar de una forma fácil a un hecho histórico, tanto de otros hechos claramente distintos, como de aquellos que son semejante, pero no coinciden totalmente.

¹⁹⁴ X. LOVELLES. "Acerca del trabajo con el sistema de conceptos en la asignatura de historia." En: *Educación*. La Habana-Cuba. Vol. II. Núm. 45.1982.

Partiendo de lo anterior, la autora señala que la construcción de un concepto representa enseñar a los alumnos a realizar una clasificación de los hechos, así como, a determinar los vínculos de las características esenciales. Dicho de otra forma, cuáles tienen relación con ese concepto y cuáles no, de esta manera, logran establecer las características que se an cronológicas, sincrónicas, de causa-efecto, de comparación, etc., para que posteriormente, se produzca en el alumnado la integración de los conceptos en su esquema conceptual. En este sentido, opina que la importancia que tiene el trabajo de formación de conceptos es que éste estimula la actividad mental en los alumnos, los conduce a realizar observaciones, ordenar y clasificar los hechos aislados, y finalmente llegar a generalizaciones. Si el alumnado no es capaz de trabajar con los conceptos, emplearlos cuando sea necesario y relacionarlos con otros, sino que los ha asimilado de forma aislada, es decir, los ha aprendido de manera independiente, entonces el alumno no ha alcanzado el sistema de conceptos de la asignatura de historia. Sin embargo, al comenzar una nueva lección el docente debe tomar en consideración los conceptos que el alumno ya posee, y que éstos se convierten en el punto de partida para entender los nuevos.

CAPÍTULO III.

El aprendizaje de la historia en el sistema educativo venezolano.

ÍNDICE.

- Artículo III. 1. Breve descripción de la educación venezolana
2. Rasgos generales y estructura del sistema educativo venezolano
3. La educación básica
4. La asignatura de historia en la educación básica
5. La situación de la investigación en el campo de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales en Venezuela
- A. Algunas reflexiones sobre la didáctica de la historia
 - B. Los contenidos programáticos en Venezuela
 - C. Alternativas metodológicas propuestas
 - D. Consideraciones sobre las nociones temporales
 - E. Situación de la enseñanza-aprendizaje de la historia

1. Breve descripción de la educación venezolana.

La educación pública en Venezuela ha pasado por diversas situaciones desde que en 1870, mediante decreto, se estableciera la educación primaria como gratuita y obligatoria. Entre estas situaciones se encuentra la promulgación a partir del año 1958 del derecho a la educación para todos y sin restricciones. De hecho, desde este nuevo escenario la educación comienza a proyectarse como el mecanismo social más seguro para lograr la incorporación de los venezolanos a un trabajo productivo y de progreso social. Desde ese momento, se empieza a concebir la educación como una organización productiva, en donde el ciudadano es educado para convertirlo en un generador de bienes y servicios.¹⁹⁵

Este planteamiento de la educación, junto con el aumento de la renta petrolera, produce en los años setenta un fenómeno educativo conocido como “política de puertas abiertas” o “democratización de la educación”. Fenómeno que se traduce en una detonación masiva de la matrícula escolar en todos los niveles del sistema educativo. Esta nueva política educativa unida a la expansión de la economía, orientada fundamentalmente en el sector industrial, a través del proceso de “sustitución de importaciones” y la creación de puestos de trabajos por parte del Estado, que en gran medida no eran necesarios, hacen que la educación se convierte para las clases populares, desde entonces y hasta comienzos de los años ochenta, en el medio de ascenso más seguro para alcanzar la promoción social.

Este efecto masificador, que trajo consigo la nueva política educativa, originó tanto el aumento de la matrícula estudiantil como una mayor demanda de recursos humanos y materiales. Sin embargo, éstas últimas no fueron atendidas suficientemente, en el caso de los docentes, su número aumentó considerablemente, pero no así su calidad, y en relación con los recursos materiales, la situación fue aún peor, debido a que su

¹⁹⁵ H. HERNANDEZ CARABAÑO. *Aportes a la Reforma educativa*. Caracas-Venezuela: Ministerio de Educación, 1970.

incremento fue casi inexistente. Además de estos aspectos, tampoco se consideraron atender las necesidades de planificación, mejoramiento y optimización de la educación.

La falta de consideración de los aspectos anteriores y otras causas, entre las que destacan el desequilibrio económico que se produce a comienzos de los años ochenta por la caída de los precios del petróleo, así como, el paralelo crecimiento de forma acelerada de la deuda pública del país y la implementación del paquete de ajuste económico impuesto por el Fondo Monetario Internacional, orientado básicamente hacia la reducción significativa del gasto público en los presupuestos del sector educativo y de salud. Así como, el poco interés del sector empresarial privado hacia la educación, debido en parte, al divorcio que se produjo entre el sistema educativo y las necesidades del mercado laboral, provocaron la crisis del modelo educativo “popular” de los años setenta, reflejado en el deterioro de la educación pública en todos sus niveles, pero fundamentalmente en el nivel básico, lo que trajo como consecuencia una política educativa de tendencia privatizadora, la cual era partidaria de comenzar a quitarle al Estado la responsabilidad de la educación gratuita y obligatoria. Crisis que prosiguió a pesar de las buenas intenciones para resolver el problema educativo, las cuales se cristalizaron en la implantación de un modelo curricular definido como educación básica¹⁹⁶, que comienza a funcionar de forma experimental a partir de 1980 y se establece en 1984, así como, un conjunto de diversas propuestas de proyectos, encuentros y asambleas en materia de educación, entre las que se pueden nombrar: el proyecto educativo nacional¹⁹⁷, un proyecto educativo para la modernización y democratización¹⁹⁸, la agenda educativa para Venezuela¹⁹⁹, el plan de acción del Ministerio de educación²⁰⁰, entre otras.

Ahora bien, a partir de 1999 se inicia un nuevo escenario político en Venezuela, en donde se produce una serie de cambios que comienzan con la puesta en vigencia de la

¹⁹⁶ La educación básica será abordada en este mismo capítulo.

¹⁹⁷ Comisión presidencial para el proyecto educativo nacional 1986.

¹⁹⁸ Comisión presidencial para el proyecto educativo nacional 1990.

¹⁹⁹ Comisión presidencial para el proyecto educativo nacional 1992.

²⁰⁰ Comisión presidencial para el proyecto educativo nacional 1995.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, que expresa en su artículo tres: “El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular... La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.” Partiendo de este nuevo basamento legal, se inicia un proceso de cambios radicales en la educación fundamentados en el nuevo Proyecto Educativo Nacional²⁰¹, que tiene entre otras finalidades, elevar la calidad de la educación y la correspondencia de los aprendizajes, propósito que demanda la flexibilización del currículo, mediante la contextualización y mejoramiento de los contenidos de los programas en una perspectiva inter y transdisciplinaria, adecuando horarios y calendarios escolares entre otros aspectos. En definitiva se trata de un currículo integral, abierto, flexible, de una educación de calidad, sin dejar de considerar la importancia de la formación del nuevo docente que le tocará asumir los retos de formación y construcción de los nuevos ciudadanos y la nueva sociedad.

Muchas son las políticas desarrolladas, a partir de este nuevo proyecto educativo, unas responden a las urgencias de los problemas excluyentes de la población como los programas o misiones²⁰² para atacar el analfabetismo o la inclusión a las oportunidades de estudio en todos los niveles del sistema educativo. O como el caso de las Escuelas Bolivarianas, que representa uno de los fundamentos principales de este nuevo proyecto. Sin embargo, y a pesar de que existen algunas cifras que indican los logros alcanzados en el ámbito educativo, es difícil hacer una valoración de dichos programas, debido a la falta de investigaciones con rigor científico sobre los mismos.

2. Rasgos generales y estructura del sistema educativo venezolano.

El sistema educativo venezolano está estructurado en cuatro niveles y seis modalidades²⁰³. Dentro de los niveles se encuentran la educación preescolar, la

²⁰¹ República Bolivariana de Venezuela. M.E.D. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. 2001.

²⁰² Misión Robinson I y II, misión José Félix Rivas y la misión Sucre.

²⁰³ LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. Venezuela. 1999.

educación básica, la educación media y profesional, y la educación superior. En tanto, que las modalidades se corresponden con la educación inicial, la educación especial, la educación para las carreras artísticas, la educación para la carrera militar, la educación para la carrera eclesiástica, la educación de adultos y la Educación extra-escolar. Con la intención de describir de una forma más amplia estos aspectos se presentan los siguientes cuadros:

CUADRO 8. Niveles del sistema educativo venezolano²⁰⁴.

Educación preescolar	Viene a constituir la fase previa a la educación básica, es el primer nivel obligatorio del sistema educativo venezolano, con una duración de un año escolar. En donde se asiste y se protege al niño en su crecimiento y desarrollo, además se orientará en las experiencias socio-educativas propias de su edad. Por otro lado, se estudiarán en base a las necesidades e intereses de los niños las áreas de la actividad física, afectiva, inteligencia, voluntad moral, ajuste social, la expresión de su pensamiento y desarrollo de creatividad, destrezas y habilidades básicas. Los niños que ingresan a este nivel deben tener cinco años preferiblemente.
Educación Básica	Constituye el segundo nivel del sistema educativo y es obligatorio. Este nivel está dividido en tres etapas con un periodo de duración de tres años cada una. Tiene como propósito colaborar con la formación integral de los alumnos a través del desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanísticas, y artísticas, así como también, la exploración y la orientación educativa y vocacional e iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que les permitan el ejercicio de una función socialmente útil. Este nivel se cursa preferiblemente a partir de los 6 años de edad.
Educación media diversificada y profesional	Este es el tercer nivel del sistema educativo, constituye el siguiente de la educación básica y el previo para la educación superior. Tiene una duración de dos años. Su finalidad es continuar con el proceso de formación del alumno, iniciado en los niveles anteriores. Entre otra finalidades, esta la de orientación para la prosecución de los estudios en el nivel superior.
Educación superior	La educación superior tiene como base los niveles precedentes y comprende la formación de profesional y de postgrado. Los institutos de educación superior, lo constituyen las universidades, pedagógicos, politécnicos, tecnológicos y colegios universitarios, los institutos de formación de oficiales de las fuerzas armadas, los institutos especiales de formación docente, de bellas artes y de investigación, los institutos de formación de Ministros de culto, y en general, aquéllos que tengan los propósitos señalados en el artículo 27 de la Ley orgánica de educación y se ajusten a los requerimientos que establezca Ley especial.

²⁰⁴ Fuente: elaborado a partir de la Ley Orgánica de Educación. Venezuela 1999.

CUADRO 9. Modalidades del sistema educativo venezolano²⁰⁵.

Educación especial	Tiene como finalidad atender de forma diferenciada, por métodos y recursos especializados, aquellas personas cuyas características físicas, intelectuales o emocionales comprobadas sean de tal naturaleza y grado, que les impida adaptarse y progresar, a través de los programas diseñados para los diferentes niveles del sistema educativo.
Educación para las artes	Esta orientada a aquellas personas cuya vocación, aptitudes e intereses estén dirigidos al arte y su promoción, asegurándoles la formación para el ejercicio profesional en este campo, mediante programas e instituciones de distinto nivel destinados a tales fines.
Educación militar	Se rige por las disposiciones de leyes especiales, sin perjuicio del cumplimiento de los preceptos que de la Ley orgánica de educación.
Educación para la formación de ministros de culto	Se rige por las disposiciones de la Ley orgánica de educación en cuanto le sean aplicables y por las normas que dicten las autoridades religiosas competentes.
Educación de adultos	Está destinada a las personas mayores de quince años que deseen adquirir, ampliar, renovar o perfeccionar sus conocimientos, o cambiar de profesión. Tiene por objeto proporcionar la formación cultural y profesional indispensable que los capacite para la vida social, el trabajo productivo y la prosecución de sus estudios.
Educación extra-escolar.	Atiende los requerimientos de la educación permanente. Programas diseñados especialmente proveen a la población de conocimientos y prácticas que eleven su nivel cultural, artístico y moral y perfeccionen la capacidad para el trabajo.

²⁰⁵ Fuente: elaborado a partir de la Ley Orgánica de Educación. Venezuela. 1999.

Ahora bien, la denominación de los planteles o centros educativos se presenta en el siguiente cuadro:

CUADRO 10. Denominación de los planteles o centros educativos²⁰⁶.

DENOMINACIÓN	DESCRIPCIÓN	AÑOS DE ESCOLARIDAD
Preescolar	Atiende los alumnos de ese nivel.	Tres años
Escuela Básica	Cuando se imparta la educación a uno o más grados de este nivel.	Nueve años (los nueve años de la educación básica).
Unidad Educativa	Cuando se atiende total o parcialmente más de un nivel o modalidad y la combinación de estos.	Cinco años (los tres últimos años de la educación básica y dos años de la educación media y diversificada)
Liceo	Cuando se imparte educación media diversificada y a sus egresados se les otorgue el título de bachiller en la especialidad correspondiente.	Dos años (los dos años de la educación media y diversificada)
Escuela técnica	Cuando se imparta educación técnica y a sus egresados se les otorgue el título de técnico medio en la especialidad correspondiente.	Tres años (los dos años de la educación media y diversificada y un año de especialización)

Estos planteles o centros educativos, a su vez, se clasifican de acuerdo a su dependencia en nacionales, estatales, municipales, de institutos autónomos o de empresas del estado.

3. La educación básica.

Tal como se ha observado en el cuadro número ocho, la educación básica²⁰⁷ viene a representar el segundo nivel del sistema educativo venezolano, que a su vez está constituido por tres etapas (1era, 2da y 3era) de tres grados cada una tiene carácter obligatorio y se comienza a partir de los seis años de edad. Ahora bien, la educación básica se establece en Venezuela con la promulgación de la ley orgánica de educación de 1980, como un proyecto experimental que aumenta la escolaridad obligatoria a nueve

²⁰⁶ Fuente: elaborado a partir de la Ley Orgánica de Educación. Venezuela. 1999.

²⁰⁷ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR. *Manual instruccional en ensayo. Educación Básica*. Vol. II. Venezuela. 1992.

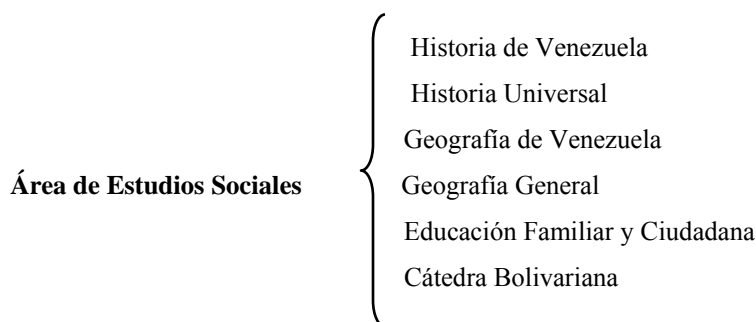
años en tres ciclos: el primero de cuatro años, el segundo de tres años y el tercer ciclo de dos años. Sobre la base de este proyecto, se elaboró un primer diseño curricular fundamentado en los principios de democratización, participación, auto-realización, creatividad, identidad nacional, regionalización y desarrollo autónomo, el cual se implantó en 1312 escuelas a modo de prueba.

Sin embargo, con la evaluación del diseño curricular propuesto, llevada a cabo en 1984 se produce una reorientación de la educación básica venezolana. Entonces, se vuelve a la denominación de “grado” que había sido sustituida por “año” en el proyecto experimental, así mismo, se divide este nivel en tres etapas de tres años cada uno. La primera etapa que abarcaría del primero al tercer grado, la segunda etapa de cuarto a sexto grado y la tercera etapa de séptimo a noveno grado. Igualmente, se comienza el rediseño de la educación básica y se establecen las bases psicológicas, cuyos fundamentos se realizan desde una posición ecléctica, tomando en cuenta las diversas teorías que explican como se produce el aprendizaje como la teoría conductista, la cognoscitiva, la humanista y la psicología social.

Ahora bien, en lo que se refiere al currículo, queda separada la matemática del área de ciencias naturales y se incorpora educación para la salud como asignatura de esta área. Además, se constituye el área de estudios sociales con las asignaturas de historia de Venezuela, geografía de Venezuela y educación familiar y ciudadana. Igualmente, se unen la asignatura de música y artes plásticas para constituir el área de educación estética y se enfatiza en la importancia del área de educación para el trabajo. Finalmente, se define como asignaturas instrumentales las de castellano y literatura y la matemática, adjudicándole un mayor número de horas en la distribución de la carga horaria. De igual manera, se dispone dar continuidad desde el primero hasta el noveno grado, a las asignaturas de castellano y literatura, educación para la salud, historia de Venezuela, matemática, educación física y educación para el trabajo y se establece con carácter de obligatoriedad la cátedra bolivariana en el noveno grado y como actividades prioritarias del Estado la formación del docente. De esta manera, el plan de estudios de

la educación básica queda conformado por las siete áreas siguientes: lengua, matemática, ciencias naturales y educación para la salud, educación física y deporte, educación estética, educación para el trabajo y finalmente el área de ciencias sociales, que agrupa las asignaturas que se presentan en el siguiente esquema:

ESQUEMA 2. Asignaturas del área de ciencias sociales de la educación básica.

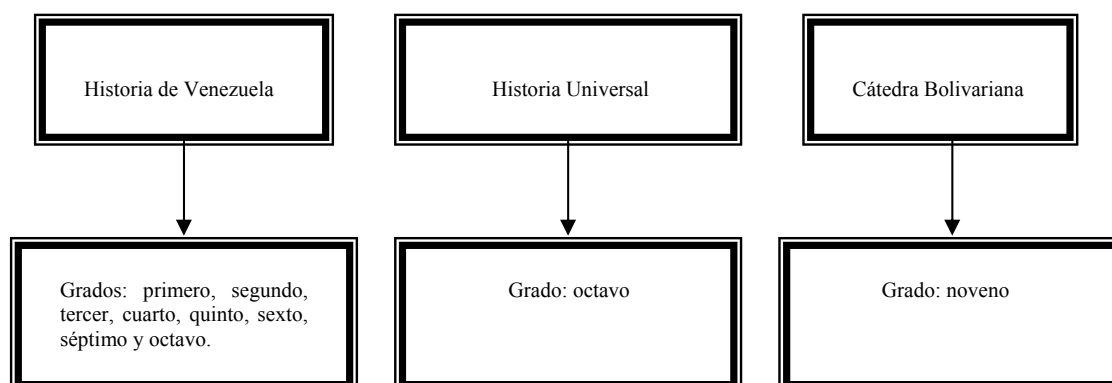


4. La asignatura de historia en la educación básica.

La asignatura de historia²⁰⁸ forma parte del área de estudios sociales, tal como se observa en el esquema anterior y está incorporada con carácter de obligatoriedad en todos los grados de la educación básica, con la excepción del noveno grado en donde se reemplaza por cátedra bolivariana, que es una asignatura que trata sobre una de las temáticas de la historia de Venezuela. Para ilustrar lo indicado se expone a continuación un esquema con la distribución de la asignatura tomando en consideración los grados escolares:

²⁰⁸ Para mayor información véase capítulo metodológico.

GRÁFICO 5. Presencia de la asignatura de historia en la educación básica²⁰⁹.



5. La situación de la investigación en el campo de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales en Venezuela.

Tal como se señaló antes, en el apartado referido al planteamiento y contextualización del problema, en el capítulo I, los estudios realizados en Venezuela dirigidos hacia áreas tan específicas como la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, es posible definirlos como de inexistente, pues, en general, la mayor cantidad de investigaciones han estado orientadas a solucionar los problemas educativos dentro del orden económico, social o ético, y los pocos estudios que se han realizado en torno a esta área de estudio, son un reflejo incipiente de algunas investigaciones producidas en Europa. Trabajos que han estado orientados fundamentalmente hacia el análisis de los contenidos temáticos de los programas de historia o hacia la reflexión y análisis del proceso enseñanza-aprendizaje de esta área disciplinar desde las perspectivas de las diversas corrientes psicológicas, principalmente partiendo del enfoque del aprendizaje significativo, y no hacia el estudio de la actuación de los sujetos que participan en el acto educativo como lo son el profesor y el alumno desde el aula de clases. No obstante, y a pesar, de que los estudios realizados no están dirigidos directamente hacia el análisis del aprendizaje de la historia desde la perspectiva del alumnado, que es el caso que ocupa esta investigación, se hará una breve descripción de algunos estudios que se

²⁰⁹ Fuente: elaboración propia.

consideran importantes y que contribuyen a esbozar la situación en que se encuentra la enseñanza-aprendizaje de la historia en Venezuela.

A. Algunas reflexiones sobre la didáctica de la historia.

Carmen Aranguren, en compañía de Eladio Bustamante,²¹⁰ realiza un artículo, en el que comienzan con una serie de reflexiones sobre el precepto científico de las Ciencias de la Educación y de su objeto de estudio, desde dos enfoques; los que las consideran como ciencias teórico-descriptivas y los que le reconocen su legitimidad en base a las prácticas educativas que constituyen su objeto de estudio. En referencia a la primera, señalan que la tesis constructivista, aunque considera que el conocimiento de la realidad en las Ciencias de la Educación, se desarrolla en el marco de un proceso caracterizado por su dinamismo e interactividad en la interpretación y reconstrucción de la información sobre la realidad, valiéndose del uso de modelos complejos de análisis mentales, como el procesamiento de información y las redes conceptuales, rechaza la existencia independiente de la realidad objetiva, debido a que el sujeto forma parte de ella misma, es decir, le niega al alumno su condición de sujeto que aprende, a la vez que eluden la comprensión de la esencia última de los procesos y hechos que constituyen el objeto de estudio de las Ciencias Sociales en su relación con la enseñanza. En la misma perspectiva, afirma que la búsqueda de la objetividad empírica de sus fines y procesos educativos, ha conducido a sacrificar el conocimiento acerca de la verdad de su objeto y a renunciar a la producción de un conocimiento disciplinar con status científico.

Con respecto a la segunda, los autores señalan que trata sobre una de las tendencias de mayor aceptación en el ámbito de las ciencias de la educación, la cual se fundamenta en la idea, de que es la misma práctica pedagógica la que determina su naturaleza científica, considerada así, es una verdad que no puede transformarse y que privilegia el método inductivo, lo empírico y la experiencia, como únicas fuentes del conocimiento, entendiéndose este último como resultado de la observación de los hechos particulares y

²¹⁰ C. ARANGUREN y E. BUSTAMANTE. “La didáctica de la historia ¿Ciencia o experiencia?” En: *Encuentro Educativo*. Vol. 5. Núm. 3. Maracaibo-Venezuela.1998. Pp. 253-260.

sus regularidades, por ejemplo, en la Historia sólo se confirman los hechos y su ocurrencia, sin profundizar en ellos.

Partiendo de estas posturas, la educación referida a la historia se convierte en un conjunto de concepciones, métodos y estrategias curriculares que se sustenta en orientaciones empíricas que favorecen el aprendizaje observable y controlable. Posición que es válida entre los que consideran anticientífico todo aquello que no admita comprobación fáctica, experimentación y predicción. En otras palabras, es la ciencia basada en el método científico quien valida resultados de investigaciones y presupuestos teóricos. En consecuencia, al enfrentar el problema epistemológico de la didáctica y específicamente de la Didáctica de la Historia, hay que considerar las reflexiones señaladas anteriormente y las concepciones predominantes sobre la didáctica. En este sentido, la más aceptada comúnmente define a la didáctica como la teoría de la enseñanza, así como de la aplicación de los procedimientos y recursos que contribuyen a mejorar los problemas de ésta. En tanto, que para otros representa una disciplina auxiliar de la pedagogía que conduce su postura científica desde el paradigma pedagógico aceptado.

Estas posiciones tradicionalistas se encaminan como una especie de ramificación extrapolando sus concepciones hacia las didácticas específicas y, especialmente, a la Didáctica de la Historia. Ahora bien, para los autores de este artículo la Didáctica de la Historia es Ciencias de la Educación. La cual conciben como un “campo de conocimiento teórico-práctico con especificidad científica. En donde, él ha de definir los conceptos fundamentales acerca de su objeto (teorías, principios, normas, modelos, categorías), el conocimiento de los procesos cognitivos, valorativos y sociales implícitos en el Proceso Unitario de Enseñanza y Educación.”²¹¹ Pero, para ello es preciso afrontar tanto su problema ontológico, dicho de otra forma debe buscar su propio ser, como su problema gnoseológico que le pide definir la correspondencia entre

²¹¹ C. ARANGUREN y E. BUSTAMANTE. “La didáctica de la historia ¿Ciencia o experiencia?” En: *Encuentro...* pág. 256.

los contenidos científicos o saberes históricos y la forma del pensamiento histórico, así como, la formación de valoraciones, habilidades, destrezas y actitudes del alumno.

B. Los contenidos programáticos en Venezuela.

Carmen Aranguren²¹², en otro de sus trabajos, se propuso realizar un análisis de contenido de los programas de historia de Venezuela de la educación básica. Partiendo de los datos y conclusiones del análisis efectuado, pone en entredicho la calidad de la reforma a las que fueron sometidos los programas de historia, con la implantación de la educación básica en Venezuela, debido a que devela una serie de inconsistencias en relación con el orden teórico, metodológico y pedagógico de éstos. Dentro de esta perspectiva, señala que la reforma, que se llevó a cabo con la implantación de la educación básica, en los programas de historia, está orientada esencialmente al aspecto formal del problema, sin embargo, el fundamento ideológico, epistemológico y psicopedagógico en el que se apoya el paradigma educativo venezolano se mantuvo sin ningún cambio aparente.

Al respecto, establece un conjunto de críticas a los programas de historia en relación a las concepciones de la enseñanza y el tratamiento efectuado a los aspectos fundamentales como la formación de valores en los alumnos. Entre las críticas realizadas destacan la poca relevancia que se le da a los valores en el proceso de formación de los alumnos y a la excesiva importancia que se le otorga al componente cognitivo, conjuntamente con la exigua presencia del aspecto socio-afectivo. La autora señala, que el programa resalta la importancia de los valores que contribuyan y orienten la consolidación de la identidad nacional, sin embargo, en él no aparece la explicación ni la definición de lo que se concibe por identidad nacional, lo que produce un vacío conceptual y una ausencia de la interpretación de este concepto, pero la idea que

²¹² C. ARANGUREN. *La enseñanza de la historia en la escuela básica*. Mérida- Venezuela: Universidad de los Andes, 1997.

C. ARANGUREN y E. BUSTAMENTE. "La enseñanza de la historia de Venezuela en la actual programación de educación básica: Un análisis teórico, metodológico y psicopedagógico." En: *Ensayo y Error*. Años III y IV. Edición especial. Núms. 6, 7, 8,9. Caracas-Venezuela.1994-1995. Pp. 57-61.

predomina es enfocarla desde una perspectiva culturalista, asociando la identidad nacional con el mestizaje y el folklore. Con la utilización de estos conceptos se orientan valores que están en relación con la igualdad y la armonía social y con la aceptación de lo establecido como patrimonio nacional rechazando que la identidad es la propia historia de los pueblos.

Otro de los aspectos cuestionables de la programación de la historia en la educación básica, es la legitimación que se le otorga al aprendizaje repetitivo y memorístico ante el desarrollo de la capacidad de análisis del sujeto que aprende, lo que contribuye y favorece la actitud pasiva del alumno. Por otro parte, el enfoque epistemológico y pedagógico del diseño curricular de los programas de la historia se fundamenta en una visión desintegradora del conocimiento histórico, que separa lo político, lo social, lo económico y lo cultural, cuando de lo que se trata es de estudiar a la sociedad como una totalidad integrada por las distintas esferas de la actividad humana, que en este caso, es la sociedad venezolana. En este sentido, se puede mencionar la periodización política establecida con límites cronológicos muy evidentes, al igual que se obvian los planteamientos sobre los intereses económicos y los conflictos políticos que se han mantenido entre los grupos de poder. Un buen ejemplo de ello es cuando se abordan en el programa los problemas sociales de Venezuela entre 1830 y 1836, en el que se explica la aparición de los grupos sociales, pero sin hacer alusión a su connotación clasista, se presenta simplemente que un sector es explotador, omitiendo quien explota, es más se hace referencia a los explotados, pero no se relaciona con los explotadores. Otro ejemplo, es la falta de modificación en el programa del papel de las masas campesinas en las insurrecciones de este período, que vienen a representar un contenido económico y social importante. Es decir, no tuvo ninguna modificación, se mantuvo en el programa en su condición de explotado y es solamente la referencia que se hace de este grupo social en todo el contenido programático de la historia.

De manera, que esta visión fragmentada de la historia y la tendencia pragmática basada en la experiencia que predomina en los programas, contribuye con la construcción de un mecanismo didáctico confuso y desordenado, en el que no se establece diferencia

alguna entre la lógica del programa y la de la asignatura. Es por ello, que los textos reflejan la ruptura entre el conocimiento de la historia y la actividad cotidiana del alumnado, en consecuencia, se produce un aprendizaje mecánico y sin significación, basado en rutinas repetitivas, como elaborar conclusiones u organizar equipos de trabajo, carteleras, establecer correlaciones, etc., sin considerar la diversidad, dinámica y riqueza del proceso didáctico de enseñar y aprender la historia. Otro aspecto interesante de resaltar, en los programas de historia, es el señalamiento generalizado que se hace desde la perspectiva pedagógica, indicando que las ciencias sociales sólo promueven el pensamiento metódico de los alumnos, a través de las distintas etapas del desarrollo evolutivo. De manera, que los procesos cognitivos se entienden y consideran como capacidades aisladas de los alumnos, obviando la importancia de la situación social del sujeto que aprende, aspecto que es necesario para establecer la relación entre el desarrollo psíquico y la edad.

Por último, la autora señala que algunos de los fenómenos históricos que tienen gran relevancia para comprender el proceso social venezolano, entre los que se encuentran la época prehispánica, se le concede menos representación en términos de cantidad, si se compara con el resto de los contenidos temáticos. En este sentido, advierte sobre la subestimación con que la historia oficial aborda el desarrollo de las culturas de América antes de la llegada de Colón y opina que el tratamiento de las sociedades prehispánicas se ajusta a la perspectiva histórica de la realidad, debido a que se expone de una manera simplista haciendo referencia a ciertos aspectos culturales como los vocablos, el vestido, la vivienda, las costumbres, los recursos naturales, el poblamiento, los modos de producción concebidos como estacionarios, basándose en conceptos de transferencia intemporal. Lo que evidencia, que en los programas de historia se rechaza los millares de años de vida y organización de las etnias originarias de América y se le atribuye a éstas una connotación de inferioridad e insignificancia, situación que se observa en el tratamiento cualitativamente diferente que se da al estudiar la cultura europea y la cultura indígena.

La Venezuela colonial es otro de los aspectos destacable, en el programa, en el que se tratan diversos contenidos temáticos de gran importancia, sin embargo, contribuyen muy poco para entender el proceso social venezolano. Para explicar esta situación, se tomará como ejemplo, sólo el tema del mestizaje, entre muchos otros. Este acontecimiento es presentado, como si éste hubiese sido un proceso de mezcla espontánea y natural del indígena, el negro y el europeo, despojado de cualquier indicio de violencia, además, sólo se le relaciona con sus aspectos culturales-étnicos y no con los fundamentos socio-económicos del contexto histórico, ignorando la existencia de la lucha de clases. Este criterio neopositivista de explicar la historia, se distingue porque no considera y omite del análisis del período Colonial de Venezuela la idea del conflicto y del proceso político y social en el que se enmarcó su desarrollo, ante las demandas de un análisis científico de un fenómeno histórico que representa tres siglos de dominación colonial en América y que está abordado en los programas desde una perspectiva ideológica reduccionista y desvirtuadora del verdadero proceso histórico vivido por este país.

Para finalizar, se hará referencia al tratamiento que se le da al proceso de la independencia y al tema de la democracia. En relación con el proceso de la independencia, hay que señalar que éste se inscribe en la programación de la historia desde una óptica simplemente descriptiva, desvinculándolo de los antecedentes políticos, económicos y sociales de la Venezuela colonial y de las relaciones monárquicas y de dominación entre las colonias y el imperio. Ahora bien, la democracia, esta ubicada como tema de cierre en la mayoría de los programas de historia de Venezuela, reflejado como una especie de ciclo político terminal. Sin embargo, no se considera la explicación teórica del concepto desde ningún punto de vista (ideo-político, social, jurídico, ético), sino que se concibe como un significado neutral, a través de supuestos criterios de libertad que contribuyen a favorecer al colectivo, sin hacer referencia a las expresiones concretas de lo que representa la democracia como proyecto político de clase. Partiendo de lo descrito anteriormente, se considera de apremiante necesidad la construcción y desarrollo de una historia con un contenido conceptual, didáctico y psicopedagógico que responda a las exigencias

científicas, sociales y culturales de la historia de Venezuela y de los pueblos latinoamericanos.

En la misma dirección, Carmen Aranguren²¹³ presenta otro artículo titulado “¿Qué enseña la educación en estudios sociales sobre la realidad histórica venezolana y latinoamericana?”. En este artículo, la autora comienza haciendo una reflexión sobre el modelo histórico educativo vigente en Venezuela y los países latinoamericanos, enmarcado en el proyecto sociopolítico hegemónico de corte neoliberal, que condiciona a la educación y ha contribuido a distorsionar la estructura económica y social de las sociedades latinoamericanas. Porque para responder a la pregunta del artículo, es necesario comenzar por analizar los postulados filosóficos, políticos y científicos de las reformas del Estado venezolano y las realizadas en los países latinoamericanos, que han legitimado en la enseñanza de la Ciencias sociales. En este sentido, es posible afirmar que los diseños curriculares efectuados en esta área del conocimiento, tanto en Venezuela como en Latinoamérica, no abordan con suficiencia la relación educación-sociedad-Estado.

Diversos estudiosos del problema en Venezuela y Latinoamérica como: Amézola, G en Argentina; Fabara, E., en Colombia; Batalla, G., en México; Carmen Aranguren, en Venezuela, coinciden en señalar que las reformas que se han realizado en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, se orientan hacia aspectos formales y no a las necesidades estructurales del conocimiento de los procesos sociales de los países latinoamericanos. En el caso Venezolano, se conservan los fundamentos conceptuales, epistemológicos, políticos y pedagógicos del enfoque educativo tradicional, que sustenta la lógica de la desintegración del conocimiento, dividiendo los aspectos políticos, sociales, económicos y cultural del estudio de la sociedad. Como resultado de esto, el alumnado desarrolla un concepto histórico y fragmentado, enfocado a entender la realidad actual de los países latinoamericanos desde una perspectiva que se aleja de

²¹³ C. ARANGUREN. “¿Qué enseña la educación en estudios sociales sobre la realidad histórica venezolana y latinoamericana?” En: *Educere*. Núm. 7. Mérida-Venezuela. 1999.

los procesos iniciales de la sociedad. En definitiva, las reformas que se han implementado continúan fundamentadas en los mismos principios que sustentan el sistema educativo, lo que conlleva a una creciente pérdida de la autonomía social de los pueblos latinoamericanos.

C. Alternativas metodológicas propuestas.

Dentro del contexto de alternativas metodológicas, se enmarca el artículo publicado por Jorge Díaz Piña.²¹⁴ Quien basándose en la teoría del aprendizaje significativo propuso un método para la enseñanza de conceptos en las asignaturas de historia y geografía. En este sentido, inicia el artículo haciendo una reflexión sobre la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y las estructuras conceptuales de la historia y la geografía. En relación a la historia, que es el caso que ocupa esta investigación, el autor señala que desde que la memorización de los hechos históricos del pasado fue objetada y se favoreció su explicación a través de modelos conceptuales, el aprendizaje de la historia se ha orientado hacia el conocimiento de los conceptos claves y las relaciones que se establecen entre éstos. De esta manera, la investigación sobre la enseñanza de la historia ha estado centrada en el aprendizaje de los conceptos básicos y de su organización, a través de una estructura jerárquica según el nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de éstos, en correspondencia con el estadio de desarrollo intelectual, el conocimiento previo de los contenidos y su organización en la estructura cognoscitiva de los alumnos. Sin embargo, para la organización programática es necesario realizar mapas o representaciones esquemáticas de la distribución jerárquica, tanto de la estructura conceptual y proposicional del contenido que se va a enseñar, de la identificación de los conceptos inclusores relevantes, así como de la estructura cognoscitiva de los alumnos.

En esta dirección, el autor propone que la enseñanza de un concepto en historia, podría ser planificada, a partir de la siguiente secuencia:

²¹⁴ J. D. Piña. "El aprendizaje significativo de la historia y de la geografía." En: *Paradigma*. Vol. XI. Núm. 2. Maracay-Venezuela. 1990. Pp. 147-170.

- Se debe seleccionar el concepto de acuerdo a los mapas de la estructura disciplinar y de la estructura cognoscitiva de los alumnos.
- Es necesario definir sus atributos de criterio, su amplitud y ejemplos.
- Se debe escoger el tipo de aprendizaje (por formación, análisis discriminativo, abstracción, diferenciación, prueba de hipótesis, asimilación) partiendo de la etapa de desarrollo intelectual de los alumnos y de su conocimiento previo.
- Se debe seleccionar los organizadores previos del método, técnicas y medios instruccionales.
- La evaluación de los aprendizajes se debe hacer, a través de la aplicación en la significación de una situación o identificando nuevos ejemplos.

Dentro de la misma perspectiva de las alternativas metodológicas, Elsy Rojas Parra²¹⁵ plantea el rescate colectivo de la historia, a través de la proposición de un proyecto pedagógico de aula que revierta el historicismo del venezolano, sustentado en la metodología de la investigación cualitativa de la historia regional y local, donde se promueva la participación conjunta de los alumnos, de los profesores y de la comunidad en general. En este sentido, la autora comienza su artículo haciendo unas consideraciones acerca del interés que se ha venido generando en la academia venezolana sobre el problema de la enseñanza de la historia y los diversos eventos que se han realizado, proponiendo algunas recomendaciones.

Paralelamente la autora opina que pese a éste interés la historicidad y la despolitización se manifiesta cada día más de una forma muy alarmante en los alumnos, y en los venezolanos en general. Problema que tiene su origen desde hace varias décadas con la implantación e imposición del modelo mecanicista y tecnocrático, en la educación venezolana por parte del Estado, para ideologizar a la población partiendo de los

²¹⁵ E. ROJAS PARRA. "El aprendizaje de las Ciencias Sociales y el nuevo diseño curricular." En: *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Núm.4. Mérida-Venezuela. 1999. Pp. 19-26.

criterios del sistema capitalista de producción, cuyos principios se sustentan en el currículo formal pragmático-conductista que se traducen en las instituciones educativas con el desarrollado de prácticas pedagógicas nada flexibles, improvisadas y enciclopédicas en donde la participación del alumno se reduce a una actitud pasiva.

Ahora bien, desde la perspectiva curricular la autora señala que la historia es una asignatura basada en un contenido principalmente euro-centrista, elemento que fortalece el neocolonialismo, pues se desentiende del aporte regional y local, además, es un contenido heroicista, debido a que se valoriza el trabajo de algunos, y no del colectivo en su conjunto y, finalmente irreal, ya que se imparte de forma fragmentada, descontextualizada y desorientada del proceso histórico real. Como consecuencia de esa situación, los alumnos de los distintos niveles del sistema educativo expresan un rechazo hacia la historia, exteriorizando una especie de aversión hacia la asignatura, ya que no logran distinguir entre su naturaleza científica y académica. Además de esto, se añade la práctica empleada para la enseñanza-aprendizaje basada en el uso recurrente de la memoria para el estudio de los contenidos históricos, práctica que es motivada y favorecida por los docentes, que se convierte en un profesional que cercena y repite los esquemas estereotipados establecidos por la instituciones oficiales.

De allí, la autora señala que, tanto los sujetos que aprenden como los que enseñan, repiten en las aulas de clases las instrucciones del manual del docente, sin hacer ningún tipo de críticas, aceptando y reproduciendo las indicaciones de éste, pues la superioridad del paradigma mecanicista tecnocrático influyó de tal forma, que produjo una disociación en su personalidad social. Ahora bien, ante esta situación se formula la pregunta ¿Qué hacer para revertir la historicidad, la despolitización y fragmentación del venezolano? y en este sentido, manifiesta que hasta el mismo Estado ha proporcionado algunas alternativas, entre las que se encuentra por ejemplo el documento “Un proyecto de país, Venezuela en consenso,” en donde se planteó como objetivo fundamental de la reforma educativa, la planificación del desarrollo de la personalidad de los seres humanos como sujetos históricos que son. Ahora bien, si lo que se quiere es la

transformación del ciudadano, entonces, es el momento oportuno para replantear la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y, es en esa dirección que se propone cambiar el sentido de la historia.

Partiendo de la reorientación del sentido de la historia, la autora plantea una propuesta que se inscribe en el nuevo modelo curricular que organiza el Ministerio de Educación en los niveles de la educación básica,²¹⁶ y sus principios provienen del currículo básico nacional y de sus premisas que rechazan el sentido fragmentario del mecanicismo newtoniano y se reconstruyen dentro de un paradigma holístico sustentado en la noción de la totalidad y de la globalidad revirtiendo los lineamientos del proceso educativo y la práctica pedagógica que hasta ahora se venían utilizando. Es una propuesta que enfoca la historia de Venezuela desde el estudio de las localidades y de las regiones como elementos integrantes de la historia nacional, desde un enfoque indo-americanista y mundial. Se propone aprender en el aula de clases a través del rescate colectivo de la historia, en donde sus protagonistas estudian e interrogan retrospectivamente mediante un recorrido interminable por el espacio y el tiempo a los actores del proceso histórico verdadero, a través de un dialogo intersubjetivo con ellos. A fin de introducir el conocimiento que tiene la comunidad para que de esa forma logren entender y explicarse su realidad actual, su existencia individual y social, así como también sus raíces. Finalmente, la autora manifiesta que esta práctica ha sido utilizada en otros países latinoamericanos y ha contribuido para debilitar y contrarrestar las consecuencias de la historia oficial y de la historiografía elitesca y antipopular, así como también ha contribuido con el reforzamiento de la memoria colectiva popular y ha debilitado la memoria del poder, igualmente ha ayudado en la reconstrucción de la identidad integradora de las localidades, de las regiones y de la nación.

²¹⁶ Para el año 1998.

D. Consideraciones sobre las nociones temporales.

Otro de los artículos más enfocado hacia la problemática del aprendizaje de la historia, es el realizado por David Ortega²¹⁷, en el cual presenta los resultados de una revisión bibliográfica en el ámbito nacional e internacional, en torno a las dificultades que sobre las nociones temporales presentan los alumnos. Así, inicia el artículo refiriéndose a la sorpresa y confusión que a los profesores de la educación básica les produce el bajo rendimiento de los alumnos en el área de Ciencias Sociales, frente a las otras asignaturas como matemática y lengua y literatura, que en la mayoría de los casos el rendimiento está por encima de las asignaturas que conforman el área de Ciencias Sociales. En este sentido, señala que en lo que respecta específicamente a la historia de Venezuela, sus resultados son dramáticos, situación que se agudiza ante la evidencia de las grandes dificultades que presentan los alumnos para desarrollar las nociones temporales esenciales para la comprensión de los hechos que han ocurrido en el pasado.

Añade además, que muchos adultos se sorprenden ante esta realidad, debido a que en su opinión la historia en una asignatura que no tiene una gran dificultad, pues en ella solamente hay que memorizar algunas fechas, personajes y ciertos lugares. Ciertamente, a los alumnos de la primera etapa de la educación básica se les ha impuesto aprender toda la historia patria de una manera cronológica y lineal, tal como está señalado en los programas oficiales de la asignatura de historia vigentes hasta julio de 1997. De manera, que el alumno debe hacer uso de su capacidad memorística para registrar una cantidad inmensa de fechas puntuales, épocas y períodos históricos, mediante la simple repetición de los contenidos, que a su vez se amplían en la medida en que se pasa por las diferentes etapas de la escolaridad. Esta práctica supone asegurar la adquisición del conocimiento histórico antes que el alumno deje el sistema escolar.

Ahora bien, se entiende que la comprensión histórica representa; en primer lugar, el registro de manera precisa y adecuada de los hechos que se aprenden. Sin embargo, este

²¹⁷ D. ORTEGA. "Problemática del aprendizaje de nociones temporales en la educación básica." En: *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Núm. 2. Mérida-Venezuela. 1997. Pp. 32-42.

conocimiento demanda a su vez la utilización de un conjunto de nociones y relaciones temporales de una forma reflexiva o irreflexiva. De manera, que es imprescindible que el alumno logre discernir las nociones temporales, inicialmente lo hará describiendo y ordenando sus propias experiencias, y posteriormente mediante el uso de los contenidos históricos. Partiendo de esta práctica, el autor opina que los alumnos podrían lograr, entre otras habilidades, la capacidad cognoscitiva para entender y diferenciar momentos o divisiones de un tiempo, concebido como un continuo en intervalos apropiadamente delimitados y definidos, sobre todo en los niños de las dos primeras etapas de la educación básica²¹⁸, debido a que éstos divisan el pasado de forma imprecisa y confusa. La intención es que los alumnos que se encuentran en este nivel progresen en la comprensión temporal y logren acercarse y entender el pasado. Para ello, es necesario que en sus aprendizajes comiencen estudiando los sucesos más próximos de sus vivencias personales y de su comunidad. Por otra parte, el autor añade que otra de las dificultades que se les presentan a los alumnos es el lenguaje y la terminología que se emplea en los libros de textos escolares. Pues, en muchos de los casos se utilizan términos técnicos y explicaciones abstractas que requieren de un razonamiento lógico-formal, que el alumno de las dos primeras etapas de la educación básica, aún no ha alcanzado, ya que opera con razonamientos concretos.

Volviendo con la comprensión histórica, el autor reconoce que es el niño quien construye su contextualización temporal y la comprensión que tiene de ella, a través de su desarrollo y de su instrucción, al punto que puede llegar a ser consciente de que es parte de una historia que existe desde antes y seguirá existiendo después de él, también lo lleva a entender que la historia, además de los grandes acontecimientos, trata de lo vivenciar, de lo que hacen las personas, la familia, de lo que han denominado micro historia o historia menuda. De ahí, sugiere considerar el desarrollo bio-psico-social del alumnado y su entorno en el momento de planificar las estrategias didácticas.

²¹⁸ Desde el primer grado hasta el sexto grado.

E. Situación de la enseñanza-aprendizaje de la historia.

Uno de los estudios que proporciona una clara información sobre la situación de la enseñanza-aprendizaje de la historia en Venezuela, es la “Encuesta sobre la enseñanza de la historia de Venezuela. Análisis Cualitativo y Cuantitativo”²¹⁹, realizada a finales de 1996 por el comité asesor del proyecto “Mejoramiento de la Enseñanza de la Historia de Venezuela”, auspiciado por la Fundación Polar y desarrollado por un grupo de profesores universitarios vinculados con la docencia e investigación del área de conocimiento de la disciplina de historia. La encuesta se aplicó a una muestra de 4.436 alumnos del 2º año del ciclo medio diversificado en cinco ciudades de Venezuela: Caracas, Maracaibo, Mérida, Barquisimeto y Maturín, con la finalidad de registrar los rasgos vinculados en torno a los contenidos, las actitudes y los valores implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia de Venezuela en los alumnos.

Este estudio, parte de la preocupación manifestada por algunos docentes e investigadores del área de historia, en atención a una serie de opiniones y críticas hechas, en torno a las deficiencias y deformaciones que se vienen dando en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y sobre el escaso conocimiento que los niños y jóvenes al parecer vienen presentando en ésta disciplina. Una vez realizado el análisis de la encuesta, los resultados estadísticos expusieron la presencia de una grave crisis educativa, que no solamente se corresponde con la enseñanza de la historia de Venezuela, sino más bien con todo el sistema educativo. Los datos cuantitativos producidos por el CENAMEC,²²⁰ señalan que en la evaluación del rendimiento de los alumnos en historia de Venezuela, la calificación media es de 9,80 puntos sobre una escala de 20 puntos. Por otro lado, el análisis cualitativo evidenció las deficiencias y carencias de los estudios históricos en el sistema escolar, calificados como conocimientos mediocres, pobres, fragmentados, aislados y desvinculados de la realidad, que se producen como consecuencia de la ausencia de un referente conceptual que permita entender el proceso de formación de la nación venezolana, y por la

²¹⁹ “Encuesta sobre la enseñanza de la historia de Venezuela. Análisis Cualitativo y Cuantitativo” En: *Tierra Firme. Revista de Historia y Ciencias Sociales*. Vol. XV. Núm.60. Caracas-Venezuela.1997.

²²⁰ Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia.

metodología utilizada para transmitir y evaluar el conocimiento de la historia de Venezuela. En otras palabras, debido a la forma de cómo se enseña y evalúa la historia de Venezuela.

En 1999, nuevamente se realiza un diagnóstico de la situación de la enseñanza de la historia de Venezuela con la finalidad de conocer sus debilidades y sus fortalezas. En esta oportunidad parte de la iniciativa del área de Educación del Convenio Andrés Bello²²¹, organismo que favoreció la realización de un proyecto global orientado al análisis de los elementos críticos de la enseñanza de la historia en los países de América que se encuentran adscritos al convenio. En el caso venezolano, el estudio se orientó hacia los programas de historia de la Educación Básica, los programas de formación docente y los libros de textos empleados por los alumnos de la educación básica.

El informe presentado comienza advirtiendo que Venezuela se encuentra en una etapa de transición entre los viejos programas de 1996 a los nuevos programas de 1997 y 1998, período que se considera como de revisión, ajuste y transformación curricular de los planes de estudio de los nueve grados que conforman la educación básica. A pesar de esta situación, el informe plantea una serie de conclusiones y recomendaciones que parten del análisis cualitativo de los elementos que se consideran críticos y susceptibles de cambios como lo son: los programas curriculares, los libros de textos y los programas de formación docente. Así de este análisis se concluye, que los programas vigentes en 1997 en las tres etapas de la educación básica le asignan a la asignatura de historia menos del cinco por ciento del número total de horas designadas a la totalidad de los contenidos, reflejando una sub-valoración del conocimiento histórico y un estado de desventaja como asignatura del currículo. Así mismo, en los libro de textos escolares se observa una fuerte repetición de los contenidos históricos, que a su vez, se enmarcan dentro de una concepción lineal de la historia, cuyo fundamento es la cronología, concebida como un conjunto de fechas y de acontecimiento relevantes que están

²²¹ A. MEDINA RUBIO. [et. al] *La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de la Paz*. Santa Fe de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1999.

orientados a la transmisión de valores, creencias y representaciones que permitan la construcción de la identidad nacional, finalidad que se traduce como incoherente ante la situación descrita anteriormente. De manera, que se presenta un panorama bastante desalentador para la asignatura de historia. Sin embargo, en la actualidad se viene discutiendo una serie de propuestas nuevas en el marco del proyecto educativo nacional, que de alguna manera abren unas nuevas expectativas para la disciplina histórica.

Uno de los trabajos con mayor correspondencia con el ámbito de estudio de esta investigación, es la tesis de maestría realizada por Irma Mieres de Gómez²²². La cual tiene como finalidad establecer la correspondencia entre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes, en el proceso de enseñanza de la historia de Venezuela y el interés de los alumnos hacia el aprendizaje de esta asignatura. En el cual se trabajó con un grupo de alumnos de sexto grado de educación básica y se utilizó una metodología muy variada conformada por tres instrumentos de recolección de datos.

El primero, una matriz de datos para evaluar el análisis de contenido y comprobar la correspondencia entre las estrategias, que están establecidas en el diseño curricular de la segunda etapa de la educación básica y las utilizadas por el profesor en el proceso de enseñanza de la historia. El segundo, una entrevista estructurada con ocho preguntas de respuestas abiertas para conocer las estrategias utilizadas por el profesor en su acción pedagógica y, finalmente, el tercer instrumento, un cuestionario cerrado con ocho preguntas y cinco alternativas de respuestas dirigido hacia los alumnos para conocer el grado de interés de éstos sobre el aprendizaje del conocimiento histórico.

Partiendo del análisis de los resultados la autora concluye que no existe correspondencia entre los contenidos que se han implantado en el diseño curricular y los proyectos

²²² I. MIERES DE GÓMEZ. “Análisis evaluativo del grado de correspondencia entre las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en la enseñanza de la historia de Venezuela y los intereses de los alumnos de la segunda etapa de educación básica.” Caracas-Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. 2001. (Tesis de Maestría inédita)

pedagógicos plantel realizados por los profesores. Además, los datos también demostraron que los profesores, en su mayoría, persisten en la utilización de la enseñanza tradicional. Finalmente, el análisis de los datos del cuestionario dirigido a los alumnos manifestó que éstos sienten poco interés por el aprendizaje de la historia de Venezuela.

CAPÍTULO IV.

Descripción de la metodología y de los instrumentos metodológicos: La prueba de conocimientos y el cuestionario.

ÍNDICE.

1. Diseño de la investigación
2. Fundamentación teórica de la prueba de conocimientos
 - 2.1. Proceso de construcción y descripción de la prueba de conocimientos
 - 2.1.1. Objetivo de la prueba
 - 2.1.2. La historia en los programas de estudios y en los libros de texto de la tercera etapa de la educación básica
 - 2.1.3. Universo de contenido
 - 2.1.4. Tabla de especificaciones
 - 2.2. Descripción de la prueba de conocimientos piloto
 - 2.3. Descripción y justificación de los cambios realizados a la prueba de conocimientos piloto
 - 2.3.1. Revisión y evaluación de la prueba de conocimientos piloto por el profesorado
 - 2.3.2. Comportamiento de la prueba piloto
 - 2.3.4. Prueba de conocimientos definitiva
 - 2.3.5. Criterios de calificación de la prueba de conocimientos definitiva
 - 2.3.6. Fiabilidad del instrumento
3. Fundamentación teórica del cuestionario
 - 3.1. Proceso de construcción y descripción del cuestionario de percepciones
 - 3.1.1. Objetivo del cuestionario
 - 3.1.2. Descripción del cuestionario de percepciones piloto
 - 3.2. Descripción y justificación de los cambios del cuestionario piloto
 - 3.2.1. Revisión y evaluación del cuestionario piloto por el profesorado
 - 3.2.2. Comportamiento del cuestionario piloto
 - 3.3. Proceso de construcción y descripción de la ficha sociológica

- 3.4. Cuestionario definitivo
- 3.5. Codificación de las respuestas
- 3.6. Fiabilidad del instrumento
- 4. Población a la que va dirigida la investigación
 - 4.1. Descripción de las instituciones educativas
 - 4.1.1.- Unidad educativa: “Arturo Michelena”.
 - 4.1.2.- Unidad educativa: “Carlos Arvelo”.
 - 4.1.3.- Unidad educativa: “Alfredo Paradise”.
 - 4.1.4.- Escuela básica: “Simón Rodríguez”.
 - 4.1.5.- Unidad educativa: “Alfredo Pietri”.
 - 4.1.6.- Escuela básica: “Arístides Bastidas”.
 - 4.1.7.- Unidad educativa: “Luis Alfredo Colomini”.
- 5. Fases de aplicación de los instrumentos
 - 5.1. Fase exploratoria
 - 5.2. Fase definitiva

1. Diseño de la investigación.

Después de haber planteado el problema y los objetivos de este estudio, se entra en una de las etapas más importantes para su desarrollo, como lo es el diseño de la investigación, el cual se concibe como el plan o la estrategia que va a orientar técnica y metodológicamente este proceso. Al respecto, Christensen²²³ señala que la palabra “diseño” se refiere al plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación. Así, que ésta, se inscribe en el seccional-descriptivo, ya que su pretensión es la de describir en detalle el objeto de estudio que aborda esta investigación en un sólo momento, porque este tipo de diseño según afirma Sierra Bravo “Tiene lugar cuando se estudia descriptivamente a un grupo social en un momento dado.”²²⁴ En nuestro caso, tenemos un grupo de alumnos del noveno grado de la Educación Básica venezolana del Estado Carabobo, de los que obtendremos una panorámica de las variables, conocimiento y percepción, a través de la aplicación de una prueba de conocimientos y un cuestionario en un momento determinado.

En opinión de Sierra Bravo, los estudios descriptivos se encargan de describir las características que identifican los diferentes elementos y componentes de un grupo, comunidad, fenómeno, acontecimientos, o institución cultural. En este sentido, Cohen y Manión, añaden que entre las clasificaciones de los estudios descriptivos están los que llaman transversales, que son aquellos donde se produce “una fotografía instantánea de una población en un momento determinado.”²²⁵ En esa misma perspectiva, Earl Babbie²²⁶ expresa que los estudios exploratorios como lo descriptivos suelen ser transversales y tienen como su unidad de análisis más común a los individuos.

De acuerdo a lo anterior, el propósito de esta investigación es la descripción de una realidad concreta en estudio, como lo es la problemática de la educación venezolana en la dimensión del aprendizaje de la historia desde la perspectiva del alumnado del último

²²³ L. CHRISTENSEN. *Experimental Methodology*. Segunda edición. Boston: Allyn and Bacon, 1980.

²²⁴ R. SIERRA BRAVO. *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo, 1995. Pág. 143.

²²⁵ L. COHEN y L. MANION. *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Muralla, 1990. Pág. 103.

²²⁶ E. BABBIE. *Fundamentos de la Investigación Social*. México: Internacional Thomson, 2000.

año de la Educación Básica venezolana en siete instituciones educativas de diferentes municipios del Estado Carabobo. Para alcanzar este propósito, se ha recurrido al uso de la técnica de observación por encuesta, la cual consiste, según García Ferrando²²⁷, en realizar una serie de afirmaciones o interrogantes a un grupo significativo de personas acerca de un problema en estudio, para posteriormente, mediante un análisis de tipo cuantitativo establecer conclusiones.

2. Fundamentación teórica de la prueba de conocimientos.

En esta investigación se utilizó la prueba o test de rendimiento, como uno de los instrumentos para recoger las informaciones acerca de los conocimientos de historia adquiridos por el alumnado del 9º grado, pues, tal y como lo señala Delio del Rincón²²⁸, estos son instrumentos que permiten analizar el dominio que logran los individuos en relación a los objetivos específicos de aprendizajes en las diversas áreas del conocimiento. En este sentido, el autor, manifiesta que estos instrumentos de evaluación presentan las mismas características de los tests de instrucción²²⁹. Instrumentos, que generalmente le presentan al alumnado situaciones o problemas referidos a la memorización del conocimiento, observaciones e identificaciones de hechos, lecturas de mapas y planos en general, que éstos deben resolver.

En otras palabras, este tipo de pruebas o tests de rendimiento permiten determinar el nivel de conocimientos alcanzado por los alumnos en una asignatura en particular, para lo cual requiere del uso de una serie de preguntas de diferentes tipos, presentadas de una forma clara, precisa y de respuesta breve. Ahora bien, partiendo de los criterios de clasificación que sugiere D. del Rincón sobre estos instrumentos, esta tesis doctoral utiliza un tests de rendimiento que desde la perspectiva de su estructura se corresponde con una prueba objetiva, y de acuerdo a su objetivo se asume como de nivel. Por consiguiente y para la correcta elaboración de la prueba es necesario tomar en consideración los aspectos que se señalan en el cuadro siguiente:

²²⁷ M. GARCÍA FERRANDO [y otros] *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza universidad textos, 1993.

²²⁸ D. DEL RINCÓN [y otros]. *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson, 1.995.

²²⁹ D. DEL RINCÓN [y otros]. *Op.cit...*

CUADRO 11. Aspectos a considerar para la elaboración de una prueba objetiva ²³⁰

1. Determinación del tipo de prueba.
2. Elección y delimitación de los contenidos.
3. Construcción de la tabla de especificaciones.

Una vez que se ha hecho la identificación del tipo de prueba que se va a realizar, así como el establecimiento y la selección de los contenidos, comienza la elaboración de una de las etapas que se puede considerar como fundamental y que a su vez facilita la construcción de ésta, como lo es la elaboración de la tabla de especificaciones, que tiene una estructura de doble entrada en donde se exponen por una de sus dimensiones los contenidos y, por la otra los objetivos, para de esta manera establecer la relación entre ellos. En este sentido, D. Del Rincón propone cuatro niveles de objetivos para la construcción de ella, los cuales aparecen recogidos en el siguiente cuadro:

CUADRO 12. Niveles de los objetivos para la elaboración de la tabla de especificación ²³¹

NIVEL 1. CONOCIMIENTO	NIVEL 2. COMPRENSIÓN	NIVEL 3. APLICACIÓN	NIVEL 4. ANÁLISIS/ EVALUACIÓN
Comprende las capacidades de los alumnos de recordar o reconocer, hechos, hipótesis, teorías, métodos, terminologías, estructuras, así como también, convencionalismos científicos.	Comprende las capacidades de los alumnos para manifestar la explicación e interpretación de la información o conocimiento científico que se le presenta en diferentes formas.	Comprende la capacidad de los alumnos para emplear o poner en práctica el conocimiento científico con el que cuentan frente a otras circunstancias.	Comprende la capacidad que el alumno tiene para analizar de forma sintetizada el conocimiento, descomponiéndolo para ordenarlos y combinarlos para construir una nueva estructura.

Otro de los aspectos, que reviste gran importancia al momento de elaborar una prueba objetiva es la correcta elección del tipo de ítems, los cuales según el grado de

²³⁰ Fuente: Elaborado a partir de D. DEL RINCÓN [y otros]. *Op.cit...*

²³¹ Fuente: Elaborado a partir de D. DEL RINCÓN [y otros]. *Op.cit...*

objetividad pueden ser objetivos o de ensayos²³². Los primeros se diferencian de los segundos en que las respuestas del alumnado deben ser precisas, lo que exige una corrección objetiva. Mientras, que en los segundos las respuestas tienen que ser elaboradas por el estudiante, lo que complica la objetivación de su corrección. En este sentido, autores como D. Del Rincón, han propuesto una clasificación de las preguntas o ítems partiendo de las respuestas que se les requiere al alumnado, las cuales aparecen recogidas en el siguiente cuadro:

CUADRO 13. Clasificación de los ítems objetivos y de ensayo²³³

ÍTEMS OBJETIVOS	
DE RECONOCIMIENTO	Ordenación o jerarquización: Este tipo de ítems propicia la medición de distintos niveles de aprendizaje, que irían desde el reconocimiento de información hasta la aplicación de conocimientos.
	Correspondencia o asociación: En éste otro, se plantea la elaboración de asociaciones o relaciones entre conceptos y características.
	Identificación o localización: En este tipo de ítems el alumno debe situar o escribir en un dibujo o esquema, aspectos como: nombres, características o conceptos que los identifican.
	Respuestas alternas: Este tipo de ítems plantea sólo dos tipos de respuestas que el alumno debe decidir: si-no, o verdadero-falso.
	Opción múltiple: En este tipo de ítems el enunciado ofrecen un conjunto de opciones de respuestas, mezclando elementos distractores, en donde varias opciones pueden ser correctas, o bien lo es sólo una de ellas.
DE EVOCACIÓN	Respuestas breve o de complemento: En este tipo de ítems el alumno sólo debe recordar la respuesta correcta y escribirla, de manera precisa, breve y para completar el enunciado.
ÍTEMS DE ENSAYO	
Este tipo de ítems permite que el alumno elabore las respuestas propiciando de esta manera una gran variedad de éstas, mediante la utilización de la terminología específica que se oriente hacia lo que se desea verificar como enumerar, organizar, describir, discutir, definir, ejemplificar, explicar, comparar, sintetizar, interpretar.	

²³² R. PÉREZ JUSTE. *Evaluación de los logros escolares*. Madrid: UNED, 1986; H. VIANNA. *Los tests en la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1983; V. GARCIA HOZ. *Manual técnico del profesor. Técnicas comunes*. Madrid: Fomento de Centros de Enseñanza, 1980.

²³³ Fuente: elaboración a partir de D. DEL RINCÓN y H. VIANNA. Op. cit...

En relación a ésta diversidad de tipos de ítems, varios autores consideran que es necesario reflexionar en el momento que se va a proceder a la selección de ellos. Al respecto, algunos opinan que la diversidad de éstos en el instrumento favorece la motivación de los alumnos. Sin embargo, sobre este planteamiento no hay evidencia empírica que lo confirme, tal como lo señala H. Vianna²³⁴. Es más, la autora opina que la utilización de un sólo tipo de ítems no produce el desinterés en el alumnado. No obstante, los autores coinciden en señalar que al momento de redactar los ítems hay que reflexionar sobre algunas cuestiones generales²³⁵, entre las que destacan, la presentación del enunciado de forma afirmativa, clara y precisa, así como evitar la presencia de elementos que favorezcan el acierto causal. Igualmente, recomiendan considerar las distintas alternativas de ítems y su adecuado nivel de dificultad y prestar atención a las respuestas o la respuesta correcta, bien sea el caso.

Una vez que se ha hayan seleccionado, redactado y organizado los ítems es necesario que la prueba pase por otra etapa no menos importante que las anteriores, como lo es la determinación de su validez. En este sentido, hay que señalar que entre los diferentes tipos de validez, la que más se relaciona con la prueba es la de contenido²³⁶, la cual surge como resultado del análisis que varios expertos hacen de la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenido y la relevancia de los objetivos que se pretende medir, y no a través de un cálculo estadístico. No obstante, esta revisión de los ítems, por los expertos, no proporciona información sobre el comportamiento de la prueba durante su aplicación. Es por ello, que se requiere la práctica de una prueba piloto o pre-tests a una muestra de sujetos con características similares a la de la población que se va a examinar, para de esta forma conocer su comportamiento y así identificar las posibles deficiencias de los ítems. Por otro lado, la prueba piloto o pre-tests también suministra información sobre el índice de dificultad de cada ítem, lo que permite determinar si éstos son muy difíciles o muy fáciles y, en consecuencia, si sirven o no.

²³⁴ H. VIANNA. *Los tests en la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1983.

²³⁵ D. DEL RINCÓN [y otros]. *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson, 1.995.

²³⁶ H. VIANNA. *Los tests... Op.cit...*

Considerando que uno de los objetivos de esta investigación es conocer qué saben de historia los alumnos del 9º grado de la escuela básica venezolana, esta tesis ha llevado a cabo el procedimiento de elaboración, aplicación y análisis de resultados de la prueba de conocimiento definitiva recorriendo las siguientes etapas: la identificación de los objetivos de la prueba, selección y delimitación de contenidos, elaboración de la tabla de especificaciones, revisión de los ítems por expertos, prueba piloto, elaboración de la prueba definitiva.

2.1. Proceso de construcción y descripción de la prueba de conocimientos.

En este apartado, se presentan las distintas etapas que condujeron a la construcción de la prueba de conocimientos definitiva.

2.1.1. Objetivo de la prueba.

En el momento que se da inicio a la construcción de cualquier instrumento de investigación, debe tenerse en cuenta la delimitación de su propósito y su relación con los objetivos y las hipótesis de la investigación. Aunque, si los objetivos e interrogantes que se plantea la investigación son muy ambiciosos, es probable que sea necesaria la utilización de varios tipos de instrumentos, tal como ocurre en esta investigación. En la que uno de sus propósitos es conocer qué saben de historia los alumnos del 9º grado de la Educación Básica Venezolana. Es por ello, que uno de los instrumentos para recoger la información es una prueba académica de conocimientos. En este sentido, el propósito del instrumento es claro, lo que se quiere es explorar el conocimiento básico que sobre la asignatura de Historia han aprendido los alumnos de la Educación Básica que se encuentran en el último grado de ésta.

2.1.2. La historia en los programas de estudios y en los libros de texto de la tercera etapa de educación básica.

La segunda etapa de esta investigación, dedicada a la construcción de los instrumentos, fue la de la selección y delimitación de los contenidos. En primer lugar, se procedió a la revisión de los programas de la asignatura de historia que se imparte en la Educación Básica Venezolana. De esta revisión se obtuvo, por un lado, que la presencia de la historia como asignatura en los diferentes grados de la tercera etapa esta dividida como se recoge en el siguiente cuadro:

CUADRO 14. Asignatura de historia en la escuela básica venezolana.

GRADO	ASIGANTURA	HORAS/SEMANALES
Séptimo grado	Historia de Venezuela.	3 horas
Octavo grado	Historia de Venezuela	2 horas
	Historia Universal.	4 horas
Noveno grado	Cátedra Bolivariana.	2 horas

Por otro lado, se recogió la finalidad que persiguen los programas de historia en cada uno de los grados. Así, el programa de historia de Venezuela para el séptimo grado de la educación básica, tiene como propósito afianzar la investigación y el análisis a través de la utilización de técnicas y actividades en donde el estudiante pueda entender el proceso histórico de Venezuela y su relación con el continente y el mundo. Para ello, el mismo parte de la distinción de las culturas indígenas americanas desde el poblamiento, los viajes de exploración de los europeos: sus causas, la conquista y la colonización española, la etapa de la independencia y el período republicano. Sobre la base de estos contenidos se persigue, concienciar al estudiante sobre el legado cultural como factor sustancial en la formación de la identidad nacional y propiciar una actitud que conduzca a la conservación del ambiente.

El programa de historia de Venezuela del octavo grado, mantiene una continuidad en cuanto a consolidar la investigación y el análisis del proceso histórico de Venezuela, vinculado con el continente americano y el mundo. Así como también, la profundización en la formación de la identidad nacional. En este sentido, se inicia con los aspectos políticos y legales que sustentan la formación de Venezuela como nación luego de la separación de la República de Colombia, continúa con las características políticas, culturales y económicas del país durante el período de 1830, la transición hacia la democracia y sus aspectos más sobresalientes y, finaliza con la situación de Venezuela desde la perspectiva internacional.

El programa de historia universal del octavo grado persigue al igual que los otros programas afianzar en el estudiante el estudio, la investigación y el análisis del proceso histórico del mundo, de los continentes y de Venezuela, desde una visión más amplia, para ello se inicia con la prehistoria, sigue con la historia, la edad antigua, la edad media, la edad moderna, la edad contemporánea hasta llegar a nuestros días.

El programa de la asignatura de cátedra bolivariana, al igual que el resto de los programas, busca fortalecer el análisis y la investigación del proceso histórico, del mundo, de los continentes y de Venezuela desde la perspectiva del pensamiento bolivariano. Para ello, expone de manera global la situación política, económica e intelectual de Europa a mediados del siglo XVIII y su repercusión en la crisis del imperio español y en sus colonias, específicamente en Venezuela, pero su aspecto fundamental es la consolidación de la identidad nacional a través del estudio de la vida y de la obra de Bolívar y, de la vigencia de su pensamiento.

En segundo lugar, se procedió a la selección de los libros de texto de las asignaturas de historia de la tercera etapa de la educación básica. Selección, que se llevó a cabo en función de considerar sólo los más utilizados por los alumnos en el aula de clases. Tomando en cuenta dos elementos, los recomendados por el Ministerio de Educación y

Deporte de Venezuela, y la consulta que se realizó a los cuatro profesores colaboradores de las instituciones escogidas para la aplicación de la prueba piloto. Consultas, que se efectuaron a través de entrevistas personales e individuales con la doctorando. Así, se logró disponer de los textos escolares de las ocho editoriales que tienen mayor presencia en las aulas de clase y se comenzó la revisión de los contenidos temáticos de las diferentes asignaturas de historia de la tercera etapa. Los resultados de esta revisión se presentan en una serie de cuadros ordenados con dichos contenidos en la sección de anexos²³⁷.

2.1.3. Universo de contenido.

Una vez realizada la revisión de los programas y los libros de texto de las asignaturas de historia de la tercera etapa de la educación básica, se procedió a la elaboración de un listado de los contenidos temáticos que permitieran medir los conocimientos básicos de historia que tienen los alumnos del 9º grado. Esta selección y delimitación de los contenidos se elaboró tomando en consideración, tanto las sugerencias y opiniones de los cuatro profesores colaboradores de esta fase previa a la construcción de la prueba, como los criterios que D. Del Rincón²³⁸ recomienda para esta etapa, que consisten en los siguientes aspectos:

- Adecuación de los contenidos respecto a los objetivos que se pretenden alcanzar.
- Importancia relativa de un contenido para el aprendizaje de otros.
- Importancia de los contenidos por su transferibilidad o posibilidad de aplicación a otras situaciones.
- Importancia relativa concedida al contenido durante el proceso de aprendizaje.
- Momento de aplicación de la prueba durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Valor social del contenido.

²³⁷ Véase el apartado correspondiente a los anexos.

²³⁸ D. DEL RINCÓN [y otros]. *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson, 1995.

Es conveniente señalar, que para la selección y delimitación de los contenidos temáticos del programa y los libros de texto de la asignatura de cátedra bolivariana del 9º grado, se consideró seriamente el aspecto referido al momento de aplicación de la prueba durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, tanto en la fase de la aplicación de la prueba piloto, como en el de la prueba definitiva, los alumnos se encontraban culminando el primer lapso²³⁹ de la programación escolar. Por lo tanto, sólo se consideraron los contenidos temáticos correspondientes a éste. Así, se concretaron los primeros enunciados genéricos para la elaboración de la tabla de especificaciones.

²³⁹ En Venezuela la programación escolar esta estructurada en tres lapsos o períodos de tres meses cada uno.

CUADRO 15. Relación del universo de contenido.

Historia de Venezuela	Historia Universal	Cátedra Bolivariana
<ol style="list-style-type: none"> 1. Altas culturas 2. Evolución cultural en los grupos indígenas americanos 3. Cultura indígena venezolana 4. Descubrimiento de América: <ul style="list-style-type: none"> • conquista y colonización 5. La Época Colonial: <ul style="list-style-type: none"> • el mestizaje • grupos sociales • la cultura española-indígena-africana • cultivos introducidos por los españoles 6. La Real Hacienda 7. El Capitán General 8. El Cabildo 9. Instituciones políticas de la colonia 10. La Compañía Guipuzcoana 11. La Encomienda 12. Movimientos independentistas de América 13. La Independencia: <ul style="list-style-type: none"> • Causas internas y externas 14. La Batalla de Carabobo 15. La Primera República 16. Inicio de la Independencia 17. Los Derechos del Hombre y del Ciudadano 18. La Gran Colombia 19. La República: <ul style="list-style-type: none"> • los presidentes venezolanos • las constituciones 20. La Venezuela actual: <ul style="list-style-type: none"> • productos de exportación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prehistoria: <ul style="list-style-type: none"> • la edad de piedra • el uso del fuego • la agricultura 2. Edad Antigua: <ul style="list-style-type: none"> • la cultura greco-romana • la caída del imperio romano • la escritura • la rueda 3. Edad Media: <ul style="list-style-type: none"> • la brújula • la inquisición • expansión del feudalismo 4. Edad Moderna: <ul style="list-style-type: none"> • la revolución francesa • la máquina de vapor • la ilustración 5. Edad Contemporánea: <ul style="list-style-type: none"> • la primera y la segunda guerra mundial • la computadora • los satélites • la guerra de Vietnam • la revolución bolchevique 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Ilustración. 2. La Independencia. 3. La Gran Colombia. 4. Pensamiento del libertador Simón Bolívar: <ul style="list-style-type: none"> • democracia • Estado-Gobierno • educación

2.1.4. Tabla de especificaciones.

Una vez determinado el universo de contenidos, se procedió a elaborar una tabla de especificaciones en la que se desarrollaron los niveles de los objetivos, tal como lo plantea D. Del Rincón²⁴⁰, o bien, como los define J. Prats²⁴¹, grados de cualidad del conocimiento: información, comprensión, aplicación, análisis y síntesis, y evaluación. El nivel definido como información está relacionado con reconocer hechos, datos e ideas que se presentan de forma aislada, de manera, que éste viene a constituir el nivel más básico de conocimiento. En el caso de la historia, J. Prats señala que este nivel estaría en correspondencia con la capacidad de expresar conocimiento sobre la cronología, la identificación de nombres o terminología en general y la identificación y localización de hechos históricos.

El segundo nivel, definido como comprensión, implica la capacidad de relacionar un conjunto de informaciones. En el ámbito de la historia, estaría representado por la capacidad de situar los hechos a partir de la relación de causa y consecuencia. El tercer estadio llamado aplicación está en referencia con la capacidad de identificar conceptos que el sujeto ya tiene, y la aplicación de éstos sobre los nuevos hechos que se le presentan. En el campo de la historia podría significar, desde las técnicas básicas empleadas por el historiador para el análisis de una fuente primaria hasta la utilización del método de investigación de la historia para producir el conocimiento. El cuarto nivel definido como análisis y síntesis, se corresponde con la capacidad del sujeto para analizar, interpretar y ordenar una comunicación a partir de la combinación de los elementos y, en consecuencia, produzca una estructura nueva, propia y coherente. Por último, el estadio de evaluación representa la capacidad del individuo para formular juicios de valor con argumentos sólidos sobre un fenómeno, por lo tanto, el sujeto que sea capaz de realizar una valoración expresa la capacidad de identificar, aplicar, analizar y sintetizar los conocimientos sobre el fenómeno a evaluar.

²⁴⁰ D. DEL RINCÓN [y otros]. *Técnicas de investigación Social*. Madrid: Dykinson, 1995.

²⁴¹ J. PRATS. [y otros]. *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona: Fundación La Caixa. Colección de Estudios Sociales, 2001. Pág. 265.

Para la elaboración de la tabla de especificaciones, se consideró oportuno organizar los objetivos a evaluar, tal como lo recomienda J. Prats, “en tres bloques: información, comprensión-aplicación-análisis y finalmente evaluación”²⁴², tal como aparecen recogidos en el siguiente cuadro:

CUADRO 16. Objetivos a evaluar en la prueba de conocimientos.

INFORMACIÓN	COMPRENSIÓN, APLICACIÓN, ANÁLISIS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Cronología de hechos históricos • Identificación de hechos históricos • Localización de hechos históricos • Identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos • Establecimiento de relaciones entre hechos históricos • Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas 	<ul style="list-style-type: none"> • No se plantearon

Así, que los objetivos planteados para la elaboración del instrumento se concentraron sobre todo en el primer nivel, el de información. Mientras, que en el último nivel, el de evaluación, se consideró conveniente no plantear ningún aspecto, pues como ya se ha señalado, uno de los propósitos que vertebran esta investigación es determinar los conocimientos básicos que sobre la asignatura de historia poseen los alumnos del 9no grado. De esta manera, puestos en relación el universo de contenido, los grados y los objetivos, se obtuvo la siguiente tabla de especificaciones que permitió construir la prueba piloto:

²⁴² J. PRATS. [y otros]. Op.cit... Pág. 268.

CUADRO 17. Tabla de especificaciones de la prueba piloto de historia.

Universo de Contenido	Artículo IV. Información				Artículo V. Comprensión, aplicación análisis		
	Cronología de hechos históricos.	Identificación de hechos históricos	Localización de hechos históricos	Identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos.	Identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos	Establecimiento de relaciones entre hechos históricos.	Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas
Características culturales de los aborígenes americanos.	1	1					
Batalla de Carabobo. Fin de la primera república. Descubrimiento de América. Firma Disolución de la Gran Colombia.	2						
La prehistoria. La edad antigua. La edad media. La edad contemporánea	3-4						
Los presidentes de la república de Venezuela		6					
Culturas indígenas venezolanas		7					
Venezuela actual: • producto de exportación.		8					
Instituciones políticas de la colonia y las instituciones políticas democráticas.		9					

Las altas culturas indígenas de América			13-14				
La Gran Colombia			15				
Grupos étnico que dieron origen al mestizaje de la población hispanoamericana		10					
Aspecto socio -culturales de Hispanoamérica.		11					
Cultivos autóctonos y los introducidos por los españoles.		12					
Instrumentos musicales aportados al folklore venezolano.	5						
La conquista, la real hacienda, los derechos del hombre y del ciudadano, la brújula, el mestizaje, el capitán general, la guipuzcoana, la encomienda.						22	
Grupos sociales de la época colonial.					18		
Pensamiento del libertador. Bolívarianismo.					19-20		23-24-25
Conquista y colonización.				16			
Causas internas y externas de la independencia.				17			
La primera y la segunda guerra mundial, la guerra de Vietnam, la revolución bolchevique.					21		
Constitución federal de 1.811.							26

2.2. Descripción de la prueba de conocimientos piloto.

La prueba piloto de conocimientos se realizó en el periodo escolar 2002-2003, a un grupo de 180 estudiantes con características similares a las de la población a estudiar, que en aquel momento cursaban 9º grado de Educación Básica. Concretamente, se aplicó la prueba de conocimientos en cuatro instituciones educativas ubicadas en el municipio Naguanagua del Estado Carabobo. El objetivo de la prueba piloto, era el de comprobar su eficacia para recoger la información, como el verificar y localizar las posibles fallas que se pudieran presentar y proceder a su corrección, así como el de obtener una visión previa acerca de los conocimientos básicos que tiene el alumnado sobre la historia, lo que condujo, aunque no formaba parte del propósito inicial, a la comparación de los resultados.

Con esta finalidad, se elaboraron veinte ítems que por sus respuestas se agrupan dentro de la clasificación de reconocimiento y evocación, y seis que se corresponden con los definidos como de ensayo. De los cuales, diecisiete se centraban en el nivel básico, es decir, en el de información, y los nueve restantes en el nivel medio, comprensión, aplicación y análisis. Siendo esta una prueba de conocimientos básico sobre la historia, se consideró irrelevante plantear preguntas en donde el alumnado tuviese que emitir algún juicio de valor en relación al conocimiento histórico. Así, en algunas de las preguntas el alumno debía seleccionar marcando con una X la respuesta correcta entre tres o cuatro alternativas. Dicho de otra forma, se utilizó el modelo de pregunta que se conoce como de respuesta única.²⁴³ En un segundo formato, se les presentaban a los estudiantes cuatro párrafos y seis enunciados afirmativos con dos opciones de respuestas alternas de verdadero y falso. Para responder tenían que relacionar estos dos aspectos haciendo uso de su capacidad de comprensión, lo que la convierte en lo que se acostumbra denominar como preguntas de estrategias combinadas o respuestas alternas.²⁴⁴

²⁴³ Véase preguntas: 7, 8 y 21.

²⁴⁴ Véase pregunta 23.

Un tercer tipo de pregunta seleccionada para la elaboración de la prueba piloto de conocimientos, es la definida como de localización o identificación. Así pues, los alumnos para responder a este tipo de ítems debían ubicar o señalar marcando con una X los aspectos que le daban respuesta a éstos.²⁴⁵ En otras, los alumnos debían responder colocando en las casillas correspondientes, letras, fechas y nombres, identificando, situando o determinando los aspectos que se presentaban como alternativas de respuestas en las preguntas.²⁴⁶ Otro modelo utilizado, es el que se conoce comúnmente como preguntas de asociación o correspondencia, en la cual, se exige el establecimiento de relaciones entre los aspectos que interrogan y los que responden a ella.²⁴⁷ En otro tipo de ítem los alumnos para responder debían completar el enunciado presentado.²⁴⁸ En un séptimo modelo de pregunta, se le pedía al alumnado la ordenación o jerarquización de un hecho histórico.²⁴⁹ Finalmente, las seis preguntas de ensayo que formaron parte de esta prueba piloto, tenían la finalidad de obtener informaciones relacionadas con conceptos, características, análisis e interpretaciones de ideas y hechos históricos²⁵⁰.

Así, la prueba piloto quedó conformada por una introducción y 26 ítems de reconocimiento, de evocación y de ensayo²⁵¹, que fueron organizados desde dos perspectivas, primero considerando uno de los criterios recomendados por H. Vianna, como lo es a partir de los objetivos. Y en segundo lugar, se tomo en cuenta los grados de cualificación del conocimiento: información, comprensión, aplicación y síntesis²⁵², tal como se presenta a continuación:

➤ **Formato de instrucciones de la prueba piloto de conocimientos**

En la parte introductoria se les pedía a los alumnos los datos personales como nombre y apellido, seguido del nombre de la institución, grado y sección, así como la fecha de

²⁴⁵ Véase preguntas: 1, 11, 12, 5, 3, 4, 6, 9 y 17.

²⁴⁶ Véase preguntas: 13, 14, 10 y 15.

²⁴⁷ Véase pregunta: 22.

²⁴⁸ Véase pregunta: 2

²⁴⁹ Véase pregunta: 18.

²⁵⁰ Véase preguntas: 19, 20, 16, 24, 25 y 26.

²⁵¹ Véase cuadro N. 13.

²⁵² J. PRATS. [y otros]. *Los Jóvenes ante el Reto Europeo*. Barcelona. Fundación La Caixa, 2001

aplicación de la prueba. Por último, se les presentaban las instrucciones pertinentes para facilitar la comprensión de la forma en la que debían responder. En este sentido, se consideraron una serie de recomendaciones que sugieren D. del Rincón y H. Vianna, entre las que destacan: usar un lenguaje claro, conciso y directo, redactarlas partiendo del supuesto que tanto los que aplican la prueba objetiva como los que van a ser examinados carecen del conocimiento sobre éstas y finalmente someterlas a las críticas de otras personas para detectar sus fallas, debido a que si las instrucciones son ambiguas y erradas, los efectos que se producen son contrarios a los que se esperan.

Formato de instrucciones de la prueba de conocimientos.

Institución Educativa: _____
Ciudad: _____ Estado: _____
Nombres y Apellidos: _____
9° Grado Sección: _____ Fecha: _____
<p>Cuestionario de preguntas de historia. (Escuela Básica).</p> <p>A continuación te presentamos una serie de preguntas para explorar el conocimiento que sobre la asignatura de Historia has aprendido en la Escuela Básica.</p> <p><i>No es una prueba de evaluación rutinaria, ni obligatoria de la asignatura;</i> es un instrumento de recolección de información para la realización de una investigación en el campo del Aprendizaje de la Historia. Por esa razón, te pedimos tu valiosa colaboración para responder a las preguntas de este cuestionario.</p> <p>Instrucciones:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Lee detenidamente cada una de las preguntas antes de responder.2. Hay preguntas en donde tendrás que marcar con una (X) la respuesta correcta.3. Hay preguntas en las que tendrás que identificar varias respuestas que consideres correctas, marcando con una (X).4. Hay algunas en donde tendrás que diferenciar entre las alternativas de respuestas marcando con una (X).5. En otra deberás completar el enunciado que se presenta.6. Hay una pregunta en donde tendrás que relacionar dos columnas. Para responder debes colocar la letra de cada enunciado en la casilla que se corresponda con su concepto.7. En otras tendrás que analizar un texto para responder si las afirmaciones que se te hacen son verdaderas o falsas, para ello debes marcar con una X en la casilla correspondiente.8. En otras tendrás que colocar la letra o el nombre para señalar o identificar la ubicación de los hechos históricos en un mapa.

➤ **Temática: de la cronológica de hechos históricos.**

En relación a la temática cronológica de hechos históricos se diseñaron las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5, de reconocimiento y de evocación que estaban relacionadas con las características culturales de los aborígenes americanos, la batalla de Carabobo, el fin de la primera república, el proceso de independencia, el descubrimiento de América, los acontecimientos y progresos del hombre por edades y finalmente los instrumentos musicales aportados al folklore venezolano por las culturas indígenas, africanas y española. Preguntas, que se inscriben dentro del nivel básico de conocimientos.

1.- Señala las características culturales de los aborígenes americanos en la etapa que corresponde a su evolución cultural. Colocando una X en la casilla que corresponda en el cuadro que a continuación se presenta.

<i>Características Culturales</i>	<i>Pre-agrícola</i>	<i>Media--agrícola</i>	<i>De las altas culturas</i>
<i>Agricultura intensiva.</i>			
<i>Grupos de Recolectores, Cazadores y Pescadores.</i>			
<i>Inicios de la Agricultura.</i>			
<i>Grupos Nómadas.</i>			
<i>Conocimientos de Astronomía y Matemática.</i>			
<i>Uso de la Escritura Jeroglífica.</i>			
<i>Inicio de la Alfarería, la Cestería y el Tejido.</i>			

2.- Completa con las palabras o frases correctas las afirmaciones que se presentan a continuación:

a. El 24 de junio de 1821 se sello la independencia de Venezuela con la Batalla _____

b. La firma del acta de capitulación de Francisco de Miranda al jefe Español Domingo de Monteverde el 25 de julio de 1812, marco el fin _____

c. Los acontecimientos que se produjeron en Caracas el 19 de abril de 1810, marcaron _____

d. En los primeros meses del año 1830 se produce la disolución _____

e. La llegada de los españoles al nuevo continente el 12 de octubre de 1492, se le conoce como _____

3.- Señala en el cuadro que a continuación se presenta, la época a la que pertenece cada uno de los siguientes hechos, acontecimientos y períodos históricos

(Coloca una X en la casilla que corresponda).

Hechos históricos	Pre Historia	Edad antigua	Edad Media	Edad moderna	Edad contemporánea
La inquisición.					
La Cultura Greco-Romana.					
La Revolución Francesa.					
El Imperio Romano					
La Primera y la Segunda Guerra Mundial.					
Extensión del Feudalismo en Europa.					
Caída del Imperio Romano.					
El Descubrimiento de América.					
La Edad de Piedra.					

4.- Ubica los siguientes progresos alcanzados por el hombre en la época histórica a la que pertenece cada uno.

(Marcando con una X en la casilla que corresponda).

Progresos del hombre	Prehistoria	Edad antigua	Edad media	Edad moderna	Edad contemporánea
La Escritura					
La Computadora					
El Uso del Fuego					
La Rueda					
La Máquina de Vapor					
Los Satélites					
La Agricultura					

5.-Identifica en el siguiente cuadro, los instrumentos musicales aportados al folklore venezolano, por las cultura indígena, africana y española.

(Coloca una X en la casilla que corresponda).

Instrumentos musicales	Aportación cultural		
	Indígena	Africana	Española
El cuatro			
Las maracas			
El arpa			
Los tambores			
Silbato de cacho de animal			
La flauta de caña			

➤ **Temática de identificación de personajes, nombres o definiciones de hechos históricos.**

Para medir esta temática, se les presentaron a los alumnos las siguientes preguntas: 1²⁵³, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12, que se corresponden con la clasificación de reconocimiento y de evocación. Éstas estaban relacionadas con los presidentes venezolanos, las culturas indígenas prehispánicas en Venezuela, el producto de exportación que define la actual economía venezolana, las instituciones políticas que tienen su origen en la colonia, los nombres de los grupos étnicos que dieron origen al mestizaje de la población hispanoamericana, así como, algunos aspectos socioculturales de Hispanoamérica y la diferenciación de los cultivos autóctonos y los introducidos por los españoles. Ítems, que están calificados dentro del nivel básico de conocimientos.

6.- Señala con una X en el cuadro siguiente. ¿Cuál de estos personajes han sido presidente de la República de Venezuela?

<i>Artículo VI. Personajes</i>	<i>Artículo VII. residentes</i>
<i>José Antonio Páez</i>	
<i>Agustín Codazzi</i>	
<i>Marcos Pérez Jiménez</i>	
<i>Francisco de Miranda</i>	
<i>Juan Vicente Gómez</i>	
<i>Arturo Michelena</i>	

7.-Marca con una X en la casilla que identifica a la cultura indígena de mayor desarrollo en el territorio de Venezuela antes del descubrimiento.

<i>Artículo VIII. Culturas indígenas</i>	<i>Identifica con una X</i>
<i>Caribes</i>	
<i>Arahuacos</i>	
<i>Timoto – Cuicas</i>	

²⁵³ Véase temática anterior.

8.-Señala con una X el producto más importante de exportación en la Venezuela actual.

(a) Producto de exportación	(b) Princi
El hierro	pal
El aluminio	
El petróleo	
El café	

9.-De las siguientes instituciones políticas, indica ¿cuál de ellas tienen su origen en la colonia?

(Marca con una X en la casilla que corresponda)

Instituciones políticas	Origen colonial
La Asamblea Nacional	
La República Bolivariana de Venezuela	
Los Consejos Municipales	
El Tribunal Supremo de Justicia	
Las Gobernaciones	
La Presidencia de la República	

10.-Coloca en el cuadro que a continuación se presenta, la letra que identifica el nombre de los tres grupos étnicos y culturales que dieron origen al mestizaje de la población Hispanoamericana.

- A.-Españoles.
- B.-Ingleses.
- C.-Japoneses.
- D.-Africanos.
- E.-Aborígenes.
- F.-Chinos.
- G.-Holandeses.

Grupo étnico cultural
1.-
2.-
3.-

11.-A continuación se presenta un cuadro con algunos aspectos socioculturales de Hispanoamérica. Señala con una X aquellos que son de origen europeo.

Aspectos socioculturales	Europeos
La cestería	
El castellano	
La religión católica	
La Santería	
El Inglés	
La alfarería	

12.- De los cultivos que se presentan a continuación, diferencia los autóctonos de los introducidos por los españoles en el territorio de Venezuela.

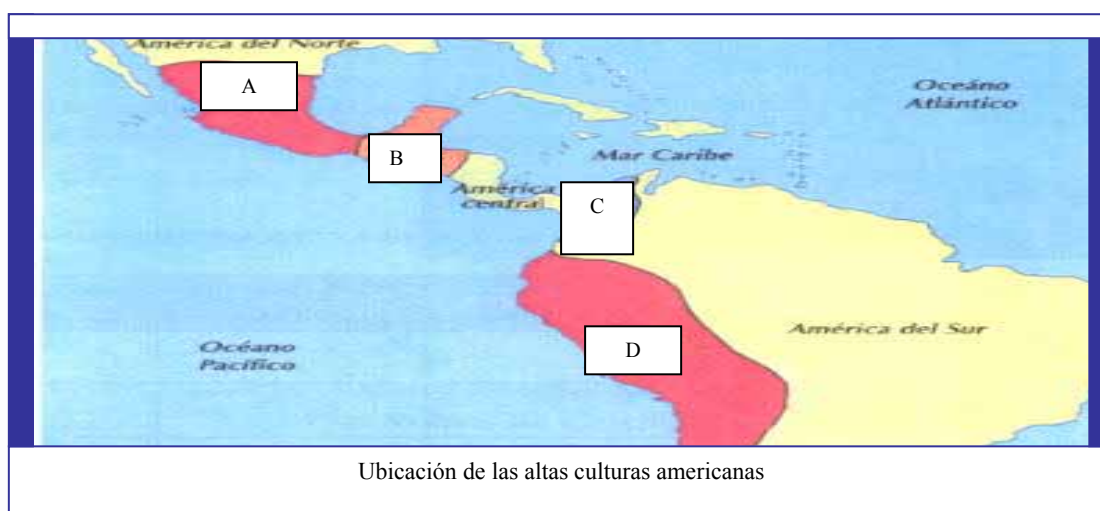
(Marca con una X en la casilla que corresponda)

Cultivos	Autóctonos	Introducidos por los españoles
El cacao		
El tabaco		
La papa		
El maíz		
El café		
La yuca		
El trigo		
La caña de azúcar		

➤ **Temática: Localización de hechos históricos.**

En cuanto a la temática de localización de hechos históricos, se le formularon al alumnado tres preguntas numeradas 13,14 y 15. En la primera, debían identificar a partir de un mapa de América las altas culturas indígenas. En la segunda, debían ubicar geográficamente a las altas culturas indígenas americanas y en la tercera debían escribir en un mapa de la “Gran Colombia” los nombres de los países que la formaron. Estas preguntas también se ubican dentro del nivel información.

13.-En el mapa de América se ha señalado con una letra (A, B, C, D), el territorio que ocuparon las altas culturas indígenas de América. Coloca en el cuadro que se te presenta, la letra que identifica a cada de ellas en la casilla correspondiente.



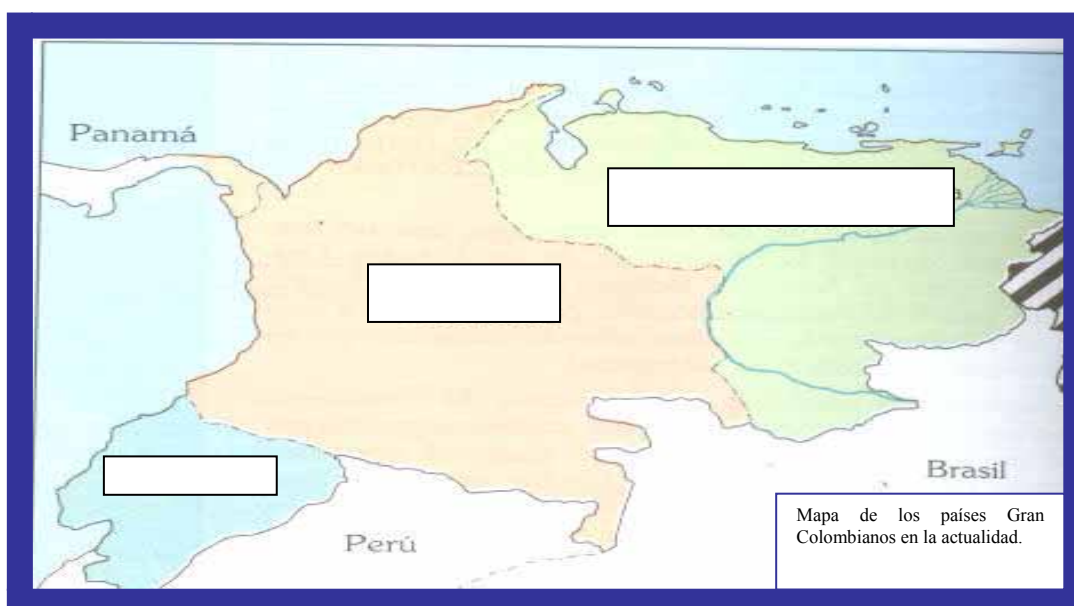
<i>Altas culturas</i>	<i>Localización</i>
<i>Cultura Azteca</i>	
<i>Cultura Maya</i>	
<i>Cultura Inca</i>	
<i>Cultura de los Chibchas</i>	

14.-Coloca en la casilla correspondiente del cuadro que se te presenta a continuación, la letra que identifica la ubicación geográfica de las altas culturas en América.

- A.- Norteamérica y Centroamérica.
- B.- Centroamérica.
- C.-Colombia.
- D.-Sudamérica.

<i>Grupo Cultural</i>	<i>Letra</i>
<i>Incas</i>	
<i>Aztecas</i>	
<i>Chibchas</i>	
<i>Mayas</i>	

15.-A continuación se te presenta un mapa con los territorios de los países que formaron parte de la República de Colombia, mejor conocida como “La Gran Colombia”. Escribe los nombres de los países que la constituyeron en el recuadro que corresponda.



- **Temática: identificación de enunciados, nombre o definiciones de hechos históricos.**

Con respecto a la temática identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos se diseñaron dos ítems, 16 y 17. La pregunta número 16, se diseñó de

tipo ensayo, así, se le solicitó al alumnado que explicara, después de hacer una reflexión, la diferencia entre conquista y colonización. Mientras, que el diseño del ítem 18 fue de reconocimiento, de esta manera, se les pedía identificar las causas internas y externas de la independencia de Venezuela, marcando con una X en la casilla que correspondiera.

16.-Explica la diferencia que existe entre conquista y colonización.

17.-Identifica las causas internas y externas de la independencia de Venezuela.

(Marca con una X en la casilla correspondiente)

<i>Causas de la independencia.</i>	<i>Internas</i>	<i>Externas</i>
<i>La Filosofía de la Ilustración.</i>		
<i>El Monopolio Comercial Establecido por España en sus Colonias</i>		
<i>La Independencia de Haití</i>		
<i>El Descontento Político de los Blancos Criollos</i>		
<i>La Invasión de Napoleón a España</i>		
<i>La Revolución Francesa</i>		
<i>La Discriminación Política de los Blancos Criollos.</i>		

➤ **Temática: identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos.**

En lo que se refiere a la temática de identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos se diseñaron, como en el caso anterior, preguntas de reconocimiento y de ensayo. Los ítems de reconocimiento eran el 18 y el 21. En el número 18, se les solicitaba ordenar de mayor a menor los grupos sociales de la época colonial, tomando como criterio el poder económico y los privilegios sociales. En tanto, que en el número 21 se les pedía identificar el hecho histórico de la segunda guerra mundial, a través del señalamiento de algunas de las consecuencias que ésta produjo.

En relación a las preguntas de ensayo de esta temática, se diseñaron las enumeradas como 19 y 20. En la número 19, se les pedía a los estudiantes que declaran su opinión en relación a si les gustaría que todos los países que fueron libertados por Bolívar pertenecieran a una sola y gran nación. En el caso de que su respuesta fuera afirmativa o

negativa debían señalar las razones de su opinión. En la pregunta 20, se les solicitaba que hicieran una reflexión en base al ítems 19 y expusieran los obstáculos que desde su perspectiva pudieran existir para lograr esta unión.

18.- Ordena los grupos sociales de la época colonial de mayor a menor, tomando como criterios el poder económico y los privilegios sociales.

- Negros e indígenas.
- Blancos criollos.
- Pardos.
- Blancos peninsulares

<i>De mayor a menor</i>
1-
2-
3-
4-

19.- ¿Te gustaría que todos los países libertados por Bolívar pertenecieran a una sola y gran nación?, ¿Por qué?

20.- ¿Qué obstáculos crees que habría que vencer para lograr esta unión?

21.- Señala con una X en el cuadro que te presentamos a continuación, el acontecimiento histórico que produjo 50 millones de víctimas, la desaparición de ciudades, vías férreas, carreteras, puentes e industrias, la división de Alemania, la pérdida del poder político y económico de Europa que propició el inicio del período de la guerra fría entre las dos superpotencias EE.UU. y la URSS.

<i>Acontecimientos históricos.</i>	<i>Artículo IX. asilla</i>
<i>La Guerra de Vietnam</i>	
<i>La Segunda Guerra Mundial</i>	
<i>La Revolución Bolchevique</i>	
<i>La Primera Guerra Mundial</i>	

➤ **Temática: Establecimiento de relaciones entre hechos históricos.**

Para abordar la temática establecimiento de relaciones entre los hechos históricos se diseñó una pregunta de correspondencia o asociación, registrada con el número 22. En ella, se les presentaban a los alumnos dos columnas, una con conceptos identificados con letras y la otra con enunciados y afirmaciones que constituyen las respuestas a éstos. En tal sentido, debían escribir la letra del concepto en la casilla que hacía referencia a su respectivo enunciado o afirmación.

22.- *A continuación se presentan dos columnas, una con conceptos y la otra con enunciados y afirmaciones a los que hace referencia. Relaciona los conceptos con los enunciados y afirmaciones, colocando en el recuadro vacío la letra correspondiente.*

<i>Letra</i>	<i>Conceptos</i>
<i>A</i>	<i>Conquista</i>
<i>B</i>	<i>La Real Hacienda</i>
<i>C</i>	<i>Los derechos del hombre y del Ciudadano</i>
<i>D</i>	<i>La brújula</i>
<i>E</i>	<i>El mestizaje</i>
<i>F</i>	<i>El Capitán General</i>
<i>G</i>	<i>La Guipuzcoana</i>
<i>H</i>	<i>La encomienda</i>

<i>Artículo X. Enunciados y afirmaciones</i>	<i>Artículo X. Letra</i>
<i>Fue la más alta autoridad colonial en Venezuela.</i>	
<i>Fue la entrega de los indios sometidos a los colonizadores para ser usados como trabajadores gratuitos.</i>	
<i>Fue una empresa que tuvo como finalidad el monopolio del comercio entre la provincia de Venezuela y España.</i>	
<i>Es el período durante el cuál los españoles sometieron a los indígenas e incorporaron sus tierras al dominio español.</i>	
<i>Constituyó el conjunto de los ingresos que recibía el rey de sus colonias en América.</i>	
<i>Es el resultado de la mezcla de los aborígenes con los blancos y los negros</i>	
<i>Son la igualdad, la libertad, la seguridad y la propiedad.</i>	
<i>Hizo posible los grandes descubrimientos marítimos</i>	

➤ **Temática: identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.**

Para abordar la temática referida a la identificación de ideas principales en fuentes históricas y el establecimiento de relaciones entre ellas, se elaboraron cuatro preguntas, una de respuestas alternas y las tres restantes de evocación. En la pregunta de respuestas alternas numerada como 23, se le presentaba al alumnado el contenido de la última

proclama de Simón Bolívar y una serie de afirmaciones. Así, debían seleccionar entre la opción verdadera o falso. Mientras, que en los ítems 24 y 25 debían analizar e interpretar dos de las ideas de Bolívar referidas a la democracia y a la educación, respectivamente, expresando libremente una respuesta. Finalmente, en la pregunta 26 se les presentaba un texto correspondiente al artículo 3 de la Constitución Federal de 1.811 de la primera República de Venezuela, el cual debían analizar para posteriormente contestar las preguntas formuladas.

23.-A continuación te presentamos la última proclama de Simón Bolívar. Léela detenidamente y responde si son verdaderas o falsas las afirmaciones que están al final del párrafo, marcando con una X en la casilla que consideres correcta.

“¡Colombianos! Habéis presenciado mis esfuerzos para plantear la libertad, donde reinaba antes la tiranía. He trabajado con desinterés, abandonando mi fortuna, y aún mi tranquilidad. Me separé del mando cuando me persuadí de que desconfiabais de mi desprendimiento. Mis enemigos abusaron de vuestra credulidad y hollaron lo que me es más sagrado; mi reputación y mi amor a la libertad.

He sido víctima de mis perseguidores, y me han conducido a las puertas del sepulcro. Yo los perdono... Al desaparecer de en medio de vosotros, mi cariño me dice que debo hacerlos la manifestación de mis últimos deseos.

No aspiro otra gloria que la consolidación de Colombia: Todos debéis trabajar por el bien inestimable de la unión: los pueblos, obedeciendo al actual gobierno, para libertarse de la anarquía, los ministros del santuario, dirigiendo sus oraciones al cielo; y los militares, empleando la espada en defender las garantías sociales.

¡Colombianos!. Mis últimos votos son por la felicidad de la patria. Si mi muerte contribuye para que cesen los partidos y se consolide la unión, yo bajaré tranquilo al sepulcro”.

1. En el primer párrafo el libertador cuando habla de tiranía se refiere al gobierno español. V() F()
2. En el tercer párrafo exalta la idea de la integración Hispanoamericana. V() F()
3. En el párrafo tres hace un llamado por la defensa del orden político y social de la nueva República de Colombia (Gran Colombia). V() F()
4. En el primer y segundo párrafo cuestiona los ataques a sus ideas de libertad y conducta moral. V() F()
5. En el tercer texto alude a la anarquía como enemiga del orden social y de los pueblos de Colombia V() F()
6. En términos generales, la última proclama del libertador es una expresión de sus ideas y sentimientos por la consolidación de una América libre, unida y fuerte. V() F()

24.-Analiza el siguiente pensamiento de Bolívar acerca de la democracia:

“El sistema de gobierno más perfecto es aquel que produce mayor suma de felicidad posible, mayor suma de seguridad social y mayor suma de estabilidad política.”

25.- Interpreta la idea de Bolívar con relación a la educación en el extracto del “Discurso de Angostura de 1.819” que a continuación se te presenta.

“La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso; moral y luces son los polos de la República, moral y luces son nuestras primeras necesidades.”

26.-Analiza lo subrayado en el siguiente texto, correspondiente al artículo 3 de la “Constitución Federal de 1811 de la primera República” y expresa tu opinión con relación al cumplimiento de las leyes y la constitución nacional.

Artículo 3º Deberes del hombre en sociedad.

“Son deberes de cada individuo para con la sociedad, vivir sometido a las leyes, mantener la libertad y la igualdad de derechos; contribuir a los gastos públicos, y servir a la patria cuando ella lo exija, haciéndole el sacrificio de sus bienes y de su vida, si es necesario. Ninguno es hombre de bien ni buen ciudadano si no observa las leyes fiel y religiosamente, si no es buen hijo, buen hermano, buen amigo, buen esposo y buen padre de familia”.

a) *Se mantiene vigente ese sagrado principio en Venezuela. ¿Por qué?*

b) *¿Cuáles consecuencias crees tú que trae consigo el desacato a ley?*

2.3. Descripción y justificación de los cambios realizados a la prueba piloto.

2.3.1. Revisión y evaluación de la prueba piloto por el profesorado.

Una vez formulados los ítems de la prueba piloto de conocimientos, es aconsejable hacer la revisión y evaluación de éstos, por uno o varios expertos, para de esta forma determinar su validez de contenido. El juicio de los expertos representa uno de los

momentos más significativos para evitar errores y confusiones, así como también, pérdida de tiempo y de recursos económicos, pues los expertos deben analizar el contenido de las preguntas, su adecuación a la tabla de especificaciones y el nivel de dificultad para el grupo que se va a examinar. En el caso de esta investigación, la prueba piloto de conocimientos fue sometida al juicio de los cuatro profesores de historia, pertenecientes a las cuatro instituciones seleccionadas para esta prueba y dos profesores universitarios expertos en evaluación e investigación educativa. Dicha revisión y evaluación se realizó mediante la utilización de una ficha de análisis²⁵⁴, considerando los aspectos recomendados por D. del Rincón. Así, se estableció una reunión con cada profesor, en la que se le hizo entrega de la ficha de análisis, el instrumento y la tabla de especificaciones.

Como resultado de esta revisión los profesores devolvieron el instrumento de investigación con observaciones, tanto específicas como generales, en las que se evidenciaron más coincidencias que diferencias. Entre las observaciones generales se encuentran las siguientes:

- El profesorado opinó que la prueba de conocimientos en términos generales está bien elaborada, pero recomendaron reducir el número de ítems.
- Los profesores opinaron que las preguntas se corresponden con el propósito de la investigación.
- El profesorado opinó que los aspectos planteados en la prueba son importantes
- El profesorado señaló que les parecía bien, que los ítems hayan sido presentados de modo secuencial y enumerados. Sin embargo, manifestaron algunas recomendaciones en relación a la ubicación de algunas preguntas.
- El profesorado opinó que en general son preguntas que no exigen de mucho esfuerzo. Sin embargo, recomendaron suprimir de forma puntual algunos ítems. Estas recomendaciones se señalan en las observaciones específicas.

²⁵⁴ Véase anexo N° 2.

- En relación a los enunciados de las preguntas, opinaron en general que están bien formuladas, pues permiten una sola interpretación.
- El profesorado opinó que las preguntas están redactadas con un lenguaje de fácil comprensión y de razonamiento sencillo
- Cinco de los profesores indicaron que el lenguaje utilizado para las preguntas se corresponde con el nivel de conocimiento de los alumnos.
- A cinco profesores les pareció conveniente el uso de diferentes tipos de preguntas.
- Los profesores indicaron que los tipos de respuestas utilizados no permiten la deducción, están expuestas de forma aleatoria y no están presentadas con un lenguaje estereotipado.
- En relación a los distractores opinaron que en general las preguntas no permiten el acierto causal, no se utilizan frases como ninguna de las anteriores o todas las anteriores y son plausibles.

En cuanto a las observaciones específicas, es importante señalar que el aporte de los expertos resultó ser esencial, y se concretó en los siguientes aspectos:

- Reducción del número de ítems: el profesorado sugirió omitir la pregunta N° 4 argumentando que la temática estaba contemplada en otra pregunta. Otro de los ítems que recomendaron omitir de la prueba fue el N° 7, debido a que exigía al alumnado un alto nivel de memorización. Por otra parte, recomendaron suprimir la pregunta N° 14 formulada para abordar la temática de ubicación de los hechos históricos, ya que éste contemplaba el mismo contenido del ítem N° 13, referido a las altas culturas de América. En los ítems 19 y 20 se le pedía al alumnado su opinión sobre ciertos aspectos históricos, al respecto los profesores señalaron que era poco conveniente este tipo de preguntas, considerando que esta prueba, tenía como propósito explorar los conocimientos básicos de historia que han aprendido los alumnos, opinión que coincide con lo planteado por Delio del Rincón, el cual recomienda que en una prueba objetiva se debe evitar aspectos que soliciten la

opinión del alumnado. Así, el profesorado sugirió omitir estos ítems para la aplicación de la prueba:

- Unificación del número de alternativas en algunas preguntas: el profesorado encargado de revisar y evaluar el instrumento sugirió estandarizar a cinco el número de alternativas en algunas preguntas. Argumentado, que si en los ítems se presentan muchas alternativas, esto podría generar en los estudiantes un ambiente tedioso. Además, de la necesidad de considerar el tiempo previsto para responder la prueba.
- Detección de la necesidad de incorporar algunos conocimientos básicos: Esta observación resultó ser bastante importante, ya que el profesorado recomendó la incorporación de los conceptos que hacen referencia al monopolio y a las capitulaciones, basándose en que dichos conceptos forman parte del conocimiento básico que sobre la historia debe tener el alumnado.
- Modificación de la redacción de algunas preguntas: Esta observación resultó ser una contribución fundamental, ya que la sugerencias del profesorado permitió hacerlas más directa y explícitas para el alumnado.
- Permitted cambiar la formulación de algunas preguntas de tipo ensayo a respuestas alternas y de identificación o localización: Por sugerencia de los profesores algunas preguntas que inicialmente se redactaron de ensayo, fueron modificadas en forma de respuestas alternas. Mientras, que otras se cambiaron para solicitar respuestas de identificación o localización con la finalidad de garantizar la obtención de datos precisos en relación a los temas indagados y asegurar en los encuestados una mayor disposición para responder.
- Determinación de la escala de valoración y la distribución del puntaje de las preguntas: Las sugerencias del profesorado en este punto fueron de una gran contribución. No obstante, por ser esta una de las cuestiones que se considera de gran relevancia, las observaciones y recomendaciones aparecen descritas en el

apartado titulado criterios de calificación de la prueba de conocimientos definitiva²⁵⁵.

- Permitted reorganizing the structure of the items: Por recomendación del profesorado se realizó la organización de los ítems, considerando la dificultad y complejidad que éstos presentaban para el alumnado, situando las preguntas con una dificultad media al inicio de la prueba, seguidas de los ítems más difíciles y dejando para el final de ésta los más fáciles, para evitar se vea afectada la motivación del alumnado de la muestra.

2.3.2. Comportamiento de la prueba piloto.

Ahora bien, tal como se ha señalado en el apartado correspondiente a la justificación teórica de la prueba, a pesar de que ésta haya sido cuidadosamente revisada y evaluada por los expertos, es necesario comprobar su comportamiento en una situación de examen antes de su aplicación definitiva, para de esa forma observar entre otros aspectos la ambigüedad que pudieran tener los ítems, la plausibilidad de las respuestas, la existencia de la necesidad de realizar una mejor distribución de los mismos, la determinación del número total de preguntas que deben ser incluidas en la prueba definitiva y la obtención de información acerca del tiempo máximo para la realización de la prueba.²⁵⁶ En este sentido, hay que señalar que en términos generales del análisis de los resultados del pretest se obtuvo lo siguiente: la prueba recoge la información solicitada por los objetivos, no se presentan ambigüedades en las preguntas y hay una correcta plausibilidad de las respuestas. Pero, por otro lado, demostró que la pregunta Nº 1²⁵⁷ tenía un nivel de dificultad de muy difícil, pues, un porcentaje representado por el 86,8% de los alumnos no respondió adecuadamente. Por lo que se decidió omitirla para la prueba definitiva. Otro de las cuestiones que evidencio la prueba piloto fue que

²⁵⁵ En este aspecto hubo coincidencias tanto en la opinión de los profesores encargados de revisar la prueba piloto como los que participaron en la definitiva.

²⁵⁶ H. VIANNA. *Los tests en la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1983.

²⁵⁷ Pregunta Nº 1: Señala las características culturales de los aborígenes americanos en la etapa que corresponde a su evolución cultural. Colocando una X en la casilla que corresponda en el cuadro que a continuación presentamos.

el número de preguntas debía reducirse a fin de adecuarlo al tiempo previsto para la aplicación de la prueba, que se corresponde con dos horas clase.

Una vez realizadas las correcciones a la prueba de conocimientos, se procedió nuevamente a la revisión y evaluación del instrumento, esta vez, por parte de los siete profesores pertenecientes a las instituciones en donde se realizó la investigación y los dos profesores universitarios expertos en evaluación e investigación educativa. En esta revisión los profesores manifestaron en términos generales, que los ítems abordan contenidos temáticos importantes y que son básicos del conocimiento histórico, que los enunciados están dirigidos hacia un problema único y están redactados de manera afirmativa y clara. Asimismo, señalaron que los distractores presentan la suficiente plausibilidad y que en las alternativas de respuestas no se observa que se favorezca el acierto causal.

2.3.3. Prueba de conocimientos definitiva.

En los apartados precedentes se ha descrito la prueba piloto, la revisión y evaluación realizada por los seis expertos al instrumento en su fase piloto, el comportamiento del instrumento en el pretest y, la posterior revisión y evaluación de los nueve profesores que participaron en la investigación. Después de pasar por estas etapas la prueba de conocimientos definitiva²⁵⁸ quedó compuesta tal como se observa en la siguiente tabla de especificación:

²⁵⁸ Véase anexo N° 4.2, correspondiente al formato de la prueba definitiva.

CUADRO 18. Tabla de especificaciones de la prueba definitiva.

UNIVERSO DE CONTENIDO	INFORMACIÓN				COMPRENSIÓN, APLICACIÓN ANÁLISIS		
	Cronología de hechos históricos	Identificación de personajes, nombres o definiciones de hechos históricos	Localización de hechos históricos	Identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos	Identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos	Establecimiento de relaciones entre hechos históricos.	Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas
Batalla de Carabobo. Fin de la primera república. Descubrimiento de América.	3						
La prehistoria, la edad antigua, la edad media, la edad contemporánea.	10						
Los presidentes de la república de Venezuela.		6					
Venezuela actual: productos de exportación, los gobiernos democráticos de la república bolivariana de Venezuela		20					
Instituciones políticas de la colonia y las instituciones políticas democráticas.		18					
Las altas culturas indígenas de América			8				
La Gran Colombia			2				
Grupos étnico que dieron origen al mestizaje de la población hispanoamericana		7					

Aspecto socio -culturales de Hispanoamérica.		1					
Cultivos autóctonos introducidos por los españoles.		5					
Instrumentos musicales aportados al folklore venezolano		4					
La conquista, la real hacienda, los derechos del hombre y del ciudadano, la brújula, el mestizaje, el capitán general, la guipuzcoana, la encomienda.						9	
Grupos sociales de la época colonial						19	
Pensamiento del libertador-bolivarianismo							13-14-15
Conquista y colonización.				11			
Causas internas y externas de la independencia.				12			
La primera y la segunda guerra mundial, la guerra de Vietnam, la revolución bolchevique.					14		
Constitución federal de 1.811.							17

2.3.4. Criterios de calificación de la prueba de conocimientos definitiva.

Con la finalidad de presentar una información global y mejor matizada de los datos obtenidos con la aplicación de la prueba de conocimientos, los resultados se han organizado en dos bloques. El primero de ellos, contiene las puntuaciones de la prueba en forma global, en función de la escala de calificaciones que va de 01 a los 20 puntos²⁵⁹ y a los dos criterios de significación²⁶⁰ que son utilizados en Venezuela para valorar y comunicar los logros alcanzados por el alumnado en la tercera etapa de la educación básica. En la búsqueda de lograr una mejor comprensión de éstos resultados, se optó por matizar esta información, en base a cuatro niveles de calificación; reprobado o suspendido, suficiente, distinguido y excelente.

La distribución del puntaje de las preguntas para obtener la calificación global fue promediada; considerando el nivel de dificultad que tiene cada una de ellas y las sugerencias hechas por el profesorado de historia, consultados en calidad de especialistas, para evaluar el instrumento. Desde esta perspectiva, los criterios de calificación global de la prueba, son los que aparecen recogidos en el siguiente cuadro:

CUADRO 19. Bloque N° 1. Criterios de calificación global de la prueba.

Puntuación del 1 al 20	Calificación
01-09	Suspendido
10-14	Suficiente
15-17	Distinguido
18-20	Excelente

Por otro parte, hay que destacar que a las respuestas en blanco se les otorgó la calificación de suspendido, como se acostumbra hacer en las evaluaciones rutinarias de la educación básica, sin que esta calificación de suspenso, elimine o tenga algún tipo de

²⁵⁹ Ley Orgánica de Educación. Artículo 108 "... La expresión cuantitativa de la calificación obtenida por el alumno de la tercera etapa de educación básica y en el nivel de educación media diversificada y profesional, se expresará mediante número entero comprendido en la escala del uno (1) al (20), ambos inclusive. En todo caso la calificación mínima aprobatoria de cada asignatura o similar será de diez (10) puntos."

²⁶⁰ Aplazado, reprobado o suspendido y aprobado.

penalización para las respuestas correctas. Cabe señalar, que los criterios de calificación se aplicaron por sugerencia del profesorado de historia encargado de la revisión y evaluación de la prueba de conocimientos.

El segundo bloque de resultados, contiene las calificaciones obtenidas pregunta por pregunta; con la finalidad de determinar el porcentaje de alumnos reprobados, suficientes y excelentes, en relación a los conocimientos de las temáticas propuestas a través de cada pregunta. Las cuales, se establecieron en función del número de aciertos que se podían producir y en base a las características de la respuesta de cada pregunta. Cabe señalar que estas calificaciones, también fueron aplicadas a sugerencia del profesorado de historia que valoró la prueba de conocimientos, y que aparecen recogidas en el siguiente cuadro:

CUADRO 20. Bloque N° 2. Criterios de calificación pregunta por pregunta.

N° de respuestas de las preguntas	Números de aciertos	Calificación.
1	En blanco	Suspendido
	1 acierto	Excelente
2	En blanco	Suspendido
	1 acierto	Suficiente
	2 aciertos	Excelente
3	En blanco y 1 acierto	Suspendido
	2 aciertos	Suficiente
	3 aciertos	Excelente
4	En blanco ó 1	Suspendido
	2 y 3 aciertos	Suficiente
	4 aciertos	Excelente
5	En blanco, 1 y 2 aciertos	Suspendido
	3 y 4 aciertos	Suficiente
	5 aciertos	Excelente
10	En blanco, 1, 2, 3 y 4 aciertos	Suspendido
	5, 6, 7 y 8 aciertos	Suficiente
	9 y 10 aciertos	Excelente

Una vez definidos los criterios de calificación, se seleccionó el programa SPSS en su versión española 11.0, para realizar tanto, el análisis estadístico, los gráficos y las tablas necesarias para la obtención de las diferentes tendencias y posibles explicaciones, así como también, para el análisis de la fiabilidad del instrumento.

2.3.5. Fiabilidad del instrumento.

Toda actividad científica depende de la confianza o estabilidad de sus instrumentos. La fiabilidad exige consistencia y estabilidad en los resultados, es decir, si se aplica repetidas veces un test a un mismo grupo de alumnos, la fiabilidad estaría en que manteniendo las mismas condiciones ésta siempre arroje los mismos resultados, lo contrario implicaría poca confiabilidad del instrumento. En educación, la elaboración de juicios sobre las puntuaciones de rendimiento escolar y otras cuestiones sobre el alumnado, basan su validez en el grado de confianza de los instrumentos utilizados.²⁶¹ Así, que para la determinación de la confiabilidad de la prueba de conocimientos de este estudio se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, procedimiento que se lleva a cabo cuando la prueba se ha aplicado una sola vez, como lo es este caso. Este coeficiente puede oscilar entre 0 y 1. Un coeficiente igual a 0 significa “nula confiabilidad” y uno igual a 1 representa un “máximo de confiabilidad”. Los cálculos se realizaron con un nivel de confianza: de 0,01, lo que indica que existe un 99 por ciento de posibilidades de aplicar el instrumento y que se obtengan los mismos resultados. La fórmula estadística utilizada fue la siguiente: Coeficiente de confiabilidad de Alfa Cronbach sobre el análisis de la varianza de los ítems, tal como se muestra a continuación:

$$\alpha = \frac{N}{N-1} \left(1 - \frac{\sum S^2(y_i)}{S^2_x} \right)$$

Donde:

α = Coeficiente de confiabilidad

N = Número de ítems

²⁶¹ H. VIANNA. *Los tests en la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1983.

S^2 = Varianza total del instrumento

$\Sigma S^2 y_1$ = Sumatoria de la varianza de los ítems

Tal como señalado anteriormente, para realizar los cálculos de confiabilidad se utilizó el software SPSS versión española 11.0. El coeficiente " Alfa" obtenido (0,8115) a partir de la elaboración de una plantilla con los 20 ítems que conforman la prueba de conocimientos y aplicado a una muestra de 630 sujetos arroja una alta confiabilidad en el instrumento, por existir una fuerte relación positiva. Apreciación que se realiza con sustentación en la escala de clasificación de la confiabilidad. Si " Alfa" se encuentra entre +0,7 y +1, existe una fuerte correlación positiva; si está entre +0,4 y +0,7, la correlación es positiva regular: Cuando se encuentra entre +0,2 y +0,4 hay poca correlación y cuando se encuentra entre 0 y +0,2 no existe correlación. Por lo tanto, el índice de confiabilidad proporcionado por el programa SPSS permite concluir que esta prueba de conocimientos como instrumento puede ser catalogada como confiable.

3. Fundamentación teórica del cuestionario.

Ahora bien, tal como se ha citado en el capítulo primero, esta investigación se plantea dos objetivos, el primero de ellos ha sido tratado anteriormente y el segundo es determinar la percepción que tienen los alumnos del 9º grado acerca de cómo se aprende la asignatura de historia en la Educación Básica Venezolana. En este sentido, se ha seleccionado el cuestionario como instrumento para recoger dicha información, debido a que éstos son considerados como los instrumentos de mayor uso para la recolección de datos en las investigaciones sociales incluyendo el ámbito educativo. Existe un cierto consenso en relación a la definición de los cuestionarios, como un conjunto de preguntas que se formulan respecto a un problema determinado. En esa dirección, Delio del Rincón opina que este instrumento “consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito”²⁶². En esa línea de ideas, Sierra Bravo, lo describe de la siguiente manera, “este no es otra cosa que un conjunto de preguntas,

²⁶² D. DEL RINCÓN [y otros]. *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson, 1995. Pág. 207.

preparado cuidadosamente, sobre hechos y aspectos que interesan en una investigación sociológica para su contestación por la población o su muestra a que se extiende el estudio emprendido”²⁶³.

Siguiendo el marco conceptual de estos dos autores, se debe agregar que el objetivo de los cuestionarios es la obtención de información con relación a las opiniones, sentimientos, pensamientos, conocimientos y características de un grupo de sujetos. Su función, consiste en relacionar a la población investigada con los objetivos del estudio. Y, su finalidad es la búsqueda y obtención de informaciones significativas acerca de la realidad investigada. Entre las ventajas del uso de los cuestionarios para realizar investigaciones en el campo de las ciencias sociales, se encuentra el hecho de que tienen un menor costo, requieren de menos personal, garantiza el anonimato de las respuestas y previene de las posibles influencias que pueda tener el entrevistador en las respuestas dadas por los entrevistados. Pero, por otro lado la rigidez al formular las preguntas de la misma forma a todos los encuestados, ofrece una desventaja.

Es por ello, que diversos autores recomiendan prestar especial atención a los aspectos previos a la elaboración del cuestionario, como son la delimitación y formulación de los objetivos de la investigación, la formulación de hipótesis, la población y la muestra y, por último, los recursos con los que se cuentan. En este sentido, expresan que si estos aspectos están bien definidos se puede proceder a la etapa que se corresponde con el diseño del cuestionario. En esa dirección, Joseph Bacells y Junyent plantea que “es conveniente proceder del siguiente modo:

1. Determinar los aspectos sobre los que se desea obtener información (o sea las variables).
2. Formular las hipótesis que se quieren contrastar con las preguntas.
3. Establecer el plan y el orden de las preguntas.
4. Redacción de preguntas.

²⁶³ R. SIERRA BRAVO. *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo, 1995. Pág. 305.

5. Preparación de los elementos accesorios (formato, carta de presentación, etc.).”²⁶⁴

Para la elaboración del cuestionario, varios autores coinciden en considerar que el aspecto de mayor relevancia es el de la formulación de las preguntas. Entre otros, García Ferrando²⁶⁵ que opina que esta etapa es muy importante debido a que tiene como finalidad transformar los objetivos planteados en un lenguaje claro, sencillo y familiar para los encuestados. Es por ello, que el lenguaje que se ha de emplear en este instrumento de recolección de datos debe estar estrechamente relacionado con la muestra en estudio, o bien, aquellos términos que se presume que no pueden ser comprendidos, se deben conceptualizar en la redacción de la pregunta con el fin de clarificarlas. Además de ello, se debe considerar el marco referencial para la elaboración de las preguntas, así como también, mantener una idea única en el momento de redactarla y, prestar especial atención a no aludir a preguntas que condicionen directa o indirectamente las respuestas.

Así como también, hay que ser muy cuidadoso con la forma de redactar las preguntas, la cual, debe corresponderse con el tipo de respuesta propuesta. En este sentido, Sierra Bravo²⁶⁶ distingue tres tipos de preguntas, según la contestación que advierte el encuestado, estas serían; las abiertas, las cerradas y las categorizadas. Las primeras de ellas no están condicionadas a ningún tipo de respuesta previa, es en éstas, en donde el encuestado puede responder libremente, expresando su propia respuesta. Las segundas, también llamadas dicotómicas, están reducidas a dos opciones de respuestas una positiva (Si) y otra negativa (No) y en algunas ocasiones emplean la elección No sabe, No contesta y Sin opinión. Por último, están las categorizadas, las cuales ofrecen un conjunto de respuestas establecidas previamente, en donde, el encuestado debe elegir una o varias de las opciones, este tipo de preguntas tal como afirma, Joseph Bacells y

²⁶⁴ J. BACELLS I JUNYENT. *La investigación Social. Introducción a los Métodos y las Técnicas*. Barcelona: PPU, 1994. Pág. 198.

²⁶⁵ M. GARCÍA FERRANDO [y otros] *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza universidad textos, 1993.

²⁶⁶ R. SIERRA BRAVO. *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo, 1995.

Junyent deben ser “exhaustiva, excluyente, unidimensional y aprovechable, salvo en los casos que sea posible las respuestas múltiples a varias categorías a la vez.”²⁶⁷

Sobre la base de estas consideraciones, se procedió a la elaboración de las preguntas del cuestionario utilizado para recoger información sobre las percepciones que tienen los alumnos del último grado de la Educación Básica venezolana. En este caso, por las características de la investigación se seleccionaron los tres tipos de preguntas: abiertas, cerradas y categorizadas, que responden a las exigencias de; sencillez, buena redacción, efectividad, no prejuiciosas y por encima de todo necesarias para el logro de los objetivos planteados. Una vez redactadas las preguntas se debe proceder a establecer el orden de las mismas en el cuestionario, se recomienda comenzar con las preguntas más interesantes pero, no difíciles de contestar, con el fin de que los encuestados se sientan atraídos para responder, las preguntas más complejas se deben concentrar en la parte del medio y las que comprenden menor grado de complejidad deben ir al final del cuestionario, con el fin de que el encuestado culmine con una sensación de tranquilidad.

Entre otras consideraciones importantes se encuentra que las preguntas no pueden formularse de forma abreviada, ni deben incluirse varias en una sola y la presentación del cuestionario no debe ser comprimida. Además, se recomienda identificar las diferentes partes del cuestionario, esto permitirá al encuestado ubicarse en la respuesta, así como también, se cree conveniente presentar en cada sección una pequeña exposición del contenido y de su propósito. Del mismo modo, hay que prestar atención a la redacción de las instrucciones, al respecto se aconseja hacer hincapié y repetir las veces que se han necesario.

Por último, diversos autores²⁶⁸ recomiendan que hay que tener presente un conjunto de preguntas que tienen relación con los datos de identificación del entrevistado y el entrevistador, lugar y fecha de la aplicación del cuestionario, así como también dependiendo del propósito del estudio, otras de carácter social y censal referentes al sexo, edad, estado civil, nivel de ingreso y ocupación, entre otras no menos importantes,

²⁶⁷ J. BACELLS I JUNYENT. *La investigación Social. Introducción a los Métodos y las Técnicas*. Barcelona: PPU, 1994. Pág. 201.

²⁶⁸ M. GARCÍA FERRANDO [y otros]. *El Análisis de la Realidad Social. Op.cit...* Pág. 162.

ya que estas servirán para matizar a la muestra en estudio y lograr una mejor clasificación de la misma.

Otro aspecto importante que se debe abordar, es el problema de la validez. Esta consiste, como se ha señalado en el apartado correspondiente a la prueba de conocimientos en someter a prueba el cuestionario, con la finalidad de determinar, como sostiene, Delio del Rincón “el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir.”²⁶⁹ Es decir, que mida lo que pretende medir. Además, permite observar los posibles errores cometidos en su elaboración. De acuerdo a lo citado anteriormente y sobre la base del segundo objetivo planteado en esta investigación, como lo es determinar la percepción que tienen los alumnos del 9º grado acerca de cómo se aprende la asignatura de historia en la Educación Básica Venezolana, se decidió, elegir el cuestionario como el segundo instrumento para la recolección de esta información.

3.1. Proceso de construcción y descripción del cuestionario de percepciones.

3.1.1. Objeto del cuestionario.

Tal como se ha señalado en el apartado correspondiente a la fundamentación teórica de la prueba, en la realización de todo instrumento es sumamente importante delimitar su propósito y a su vez, dicho propósito debe estar en relación con los objetivos y las hipótesis de la investigación. En el caso de este instrumento, el propósito es claro, lo que se quiere es saber lo que piensan los alumnos del 9º grado sobre la asignatura de historia que se imparte en la Escuela Básica Venezolana. Pues tal como dice García Borrón,²⁷⁰ no podemos escapar de las percepciones, ellas nos permiten acceder a informaciones relacionadas con lo que sentimos, pensamos y creemos, que deben ser tratadas con el método científico. Ahora bien, una vez definido el propósito del cuestionario se sugiere concretar las áreas específicas que comprendan la totalidad del contenido. De ahí, que en este cuestionario se establecieron cuatro áreas: aspectos

²⁶⁹ D. DEL RINCÓN [y otros]. *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Op.cit...* Pág. 74.

²⁷⁰ J. GARCÍA BORRÓN. *Teoría del conocimiento y Metodología de las Ciencias*. Barcelona: Vincens vives, 1984.

generales sobre la historia, concepción de la historia, interés por la historia y utilidad de la historia. Así, que para tener una mejor visión del instrumento, a continuación se procederá con la descripción de su proceso de construcción.

3.1.2. Descripción del cuestionario piloto de percepciones.

La prueba piloto del cuestionario de percepciones se realizó con los mismos estudiantes que participaron en la de la prueba de conocimientos.²⁷¹ El objetivo de la prueba piloto del cuestionario de percepciones, al igual que el de la prueba de conocimientos, era por un lado, permitir comprobar la eficacia del instrumento para recoger la información, verificar y detectar las posibles fallas que se pudieran presentar para proceder a la corrección de los errores detectados. Y, por otro lado, obtener una visión previa acerca de la percepción que tiene el alumnado de 9º grado sobre la historia.

Partes y objetivos del cuestionario:

➤ Formato de instrucciones del cuestionario piloto de percepciones.

Tal como se señaló en el apartado correspondiente a la prueba de conocimientos, la introducción es una de las partes más importante del instrumento, debido a que es aquí donde se indica la forma correcta de responder, así como su objetivo. Es por ello, que se consideró importante explicar, que no hay respuestas incorrectas en el cuestionario ya que éste no era un examen de evaluación rutinario, sino que sólo interesaba su opinión. De esta manera, la hoja de instrucción se inicia con la solicitud de los datos de identificación institucional y personal como lo son, el nombre del colegio, la sección a la cual pertenece, nombre y apellido del encuestado y la fecha de aplicación del mismo. Seguidamente, se expuso el objetivo del cuestionario y las instrucciones para responder las preguntas cerradas. Así como también, ejemplos de cómo responder este tipo de preguntas.

²⁷¹ 180 alumnos de 9º grado de la tercera etapa de Educación Básica del periodo escolar 2002-2003, los cuales pertenecían a cuatro instituciones del Municipio Naguanagua del Estado Carabobo.

Estimado alumno.

A continuación te presentamos una serie de preguntas para conocer lo que piensas sobre la asignatura de historia que se imparte en la Escuela Básica Venezolana, no hay respuestas incorrectas pues esto no es un examen, lo que nos interesa es tú opinión.

Para responder debes seguir estas instrucciones:

- 1.- Lee detenidamente cada una de las preguntas antes de responder.
- 2.- Responde las preguntas siguiendo el orden establecido.
- 3.- Las preguntas que no tienen opciones de respuestas debes responderlas con tus opiniones, utilizando los espacios en blanco.
- 4.- Hay preguntas en las que para responder debes marcar con una (X) el grado de acuerdo o desacuerdo que tienes con respecto a las afirmaciones que se te presentan, en función de la siguiente escala:

- () Totalmente de acuerdo,
- () De acuerdo,
- () Ni de acuerdo, ni en desacuerdo,
- () En desacuerdo,
- () Totalmente en desacuerdo.

Ejemplo: La geografía me interesa porque, a través de ella conozco los límites territoriales de mi país. (Si estas totalmente de acuerdo marcas con una X esa opción dentro del paréntesis:

(X) totalmente de acuerdo)

- 5.- Hay una pregunta en donde debes señalar el grado de interés de mayor (10) a menor (1) que tienen para ti las asignaturas que cursas en el 9º grado de la tercera etapa de la Educación Básica
- 6.- Existe una pregunta en donde debes escribir, cuáles son para ti las dos asignaturas más útiles y las dos más inútiles para tú formación.

➤ **Primera parte. Aspectos de la historia.**

Los aspectos abordados en esta primera parte del cuestionario piloto, revestían de gran significación, debido a que se buscaba conocer de manera general la opinión de los alumnos sobre la concepción de la historia, la utilidad social y académica que le otorgan a ésta, los contenidos temáticos que han despertado su interés y finalmente qué actividades de las realizadas en el aula les gusta. Para ello, se diseñaron cinco preguntas de tipo abiertas.

PREGUNTAS	OBJETIVOS
1. ¿Qué es para ti la historia	➤ Indagar cuál es la concepción que tienen los alumnos acerca de la historia.
2. ¿Cuáles son las razones por las que se debe enseñar historia en la escuela básica?	➤ Establecer la utilidad social y académica que tiene la historia para los alumnos.
3. ¿Qué es lo que más te gusta de una clase de historia?	➤ Indagar cuáles contenidos temáticos han despertado mayor interés en los alumnos. ➤ Averiguar qué actividades de las realizadas en clase les gusta más a los alumnos.

4. ¿Qué es lo que te gustaría aprender de la historia?	➤ Indagar cuáles contenidos temáticos han despertado mayor interés en los alumnos.
5. ¿Qué actividades haces normalmente en tus clases de historia?	➤ Averiguar qué actividades de las realizadas en clase les gustan más a los alumnos.

➤ **Segunda parte. Concepción de la historia.**

La segunda parte del cuestionario, tenía como finalidad obtener información acerca de la concepción que tienen los alumnos sobre la historia y comparar los resultados con los obtenidos en la pregunta N° 1 de la primera parte del cuestionario. Así, se diseñaron cuatro definiciones de historia enmarcadas en las corrientes positivista, historia de las mentalidades, científica y marxista, respectivamente. A partir de ahí, el encuestado debía expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con los enunciados propuestos, siguiendo la degradación totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo, ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo, cuyos valores están representados por 1, 2, 3, 4 y 5, respectivamente.

PREGUNTAS	OBJETIVOS
6. La historia es la narración de los grandes hechos del pasado del hombre.	➤ Indagar cuál es la concepción que tienen los alumnos acerca de la historia.
7. La historia trata de la vida cotidiana, los comportamientos, los valores y el entorno cultural de las personas.	
8. La historia es la ciencia social que estudia los hechos del pasado por sus causas y consecuencias.	
9. La historia trata de los modos de producción y de las relaciones sociales en que las sociedades se organizan para producir sus bienes materiales de existencia, (primitivo, esclavista, feudal, capitalista, socialista).	

➤ **Tercera parte. Interés por la historia.**

La tercera parte del cuestionario piloto tenía como finalidad conocer las razones a las que los alumnos le atribuyen su interés por la historia. En este sentido, se les presentaron doce afirmaciones relacionadas con:

- ♦ La formación integral de la identidad nacional: afirmaciones 14 y15.
- ♦ Cultural general: afirmación número 12.
- ♦ Las actividades que realiza el profesor: afirmación número 9.
- ♦ Las actividades que realizan los estudiantes en la clase: afirmaciones números 10, 11 y17
- ♦ Aspectos conceptuales: afirmación número 13.
- ♦ Los libros escolares: afirmación número16.
- ♦ Obligación académica: afirmación número 18.

Para responder, los alumnos encuestados debían expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones presentadas, seleccionando entre la gradación totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo, ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo. La cuales, siguen la valoración 1, 2, 3, 4 y 5, respectivamente.

PREGUNTAS	OBJETIVOS
<p>9. Me interesa la clase de historia porque el profesor explica con mapas, dibujos y esferas.</p> <p>10. Me interesa la clase de historia porque leemos, comentamos y discutimos en equipos de trabajo los temas de la clase.</p> <p>11. Me interesa la clase de historia porque el profesor nos asigna trabajos de investigación sobre la historia de nuestra comunidad y nuestra familia.</p> <p>12. Me interesa la clase de historia porque en ella aprendo cosas de otros pueblos y culturas diferentes a los de mi país.</p>	<p>➤ Conocer las razones a las que los alumnos le atribuyen el interés por la historia.</p>

PREGUNTAS.	OBJETIVOS.
<p>13. Me interesa la clase de historia porque a través de ella comprendo el presente.</p> <p>14. Me interesa la clase de historia porque me permite conocer acerca del pasado de mi país.</p> <p>15. Si estudio historia de Venezuela seré un mejor venezolano.</p> <p>16. Me interesa la clase de historia porque me gustan los relatos y explicaciones que contiene el texto de historia.</p> <p>17. Me interesa la clase de historia porque trabajo en equipo con mis compañeros.</p> <p>18. Me interesa la clase de historia porque es una asignatura del plan de estudios y hay que aprobarla.</p>	

➤ **Cuarta parte. Desinterés por la historia.**

La cuarta parte del cuestionario piloto tenía como finalidad conocer las razones de la falta de interés que siente el alumnado por la clase de historia. En este sentido, se plantearon 6 enunciados. Los números 19, 20, 22 y 24, que hacían referencia a las dificultades de la asignatura y el aburrimiento de las clases. Mientras, que los números 21 y 23 se correspondían con la nula utilidad de la asignatura y la relación que tiene la historia con la realidad del estudiante. De esta manera, debían manifestar el grado de acuerdo o desacuerdo, siguiendo la gradación 1, 2, 3, 4 y 5 respectivamente.

19. No me interesa la historia porque esta asignatura me resulta muy aburrida.
20. No me interesa la historia porque es una asignatura muy teórica y nada práctica.
21. No me interesa la historia porque no me va a servir para el futuro.
22. No me interesa la historia porque es una asignatura memorística y repetitiva.
23. No me interesa la historia porque trata temas del pasado que no tienen que ver conmigo.
24. No me interesa la historia porque se utilizan muchos términos que no entiendo.

➤ Averiguar las razones a las que los alumnos le atribuyen la falta de interés por la historia.

➤ **Quinta parte. Interés que tienen los estudiantes por la historia en relación con las otras asignaturas del plan de estudios.**

La quinta parte estaba compuesta por las preguntas números 25 y 26. Éstas se plantearon con el objetivo de conocer el grado de interés que tienen los alumnos por la historia, en relación con las otras asignaturas del plan de estudios para su formación académica. Así como también, las razones por las cuales le asignan ese grado de interés. En la pregunta 25, se les presentaba la lista de asignaturas del plan de estudios del noveno grado y se les solicitó que las ordenaran en forma decreciente según el interés que le asignaban a cada una. La pregunta 26 era de tipo abierta y se requería al alumnado que explicase las razones del grado de interés que le había asignado a la historia en la pregunta anterior.

PREGUNTAS	OBJETIVOS																						
<p>25.-Ordena de mayor a menor las asignaturas según el grado de interés para tu formación académica.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Asignaturas</th> <th>Nº grado de interés</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Castellano y literatura</td><td></td></tr> <tr><td>Inglés</td><td></td></tr> <tr><td>Matemática</td><td></td></tr> <tr><td>Biología</td><td></td></tr> <tr><td>Física</td><td></td></tr> <tr><td>Química</td><td></td></tr> <tr><td>Historia</td><td></td></tr> <tr><td>Geografía</td><td></td></tr> <tr><td>Educación física y deporte</td><td></td></tr> <tr><td>Educación para el trabajo</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Asignaturas	Nº grado de interés	Castellano y literatura		Inglés		Matemática		Biología		Física		Química		Historia		Geografía		Educación física y deporte		Educación para el trabajo		<p>➤ Conocer el grado de interés que los alumnos le otorgan a la historia con respecto a las otras asignaturas del plan de estudios.</p>
Asignaturas	Nº grado de interés																						
Castellano y literatura																							
Inglés																							
Matemática																							
Biología																							
Física																							
Química																							
Historia																							
Geografía																							
Educación física y deporte																							
Educación para el trabajo																							
<p>26.-Explica ¿por qué calificas a la historia con ese grado de interés?</p>	<p>➤ Conocer las razones por las cuáles los alumnos le otorgan a la historia, ese grado de interés con respecto a las otras asignaturas del plan de estudios.</p>																						

➤ **Sexta parte. Utilidad de la historia.**

La sexta parte tenía como objetivo establecer la utilidad social y académica que tiene la historia para los alumnos. En este sentido, se les presentaron los enunciados números 27, 28, 29, 30, 31 y 32, sobre los que debían señalar su grado de acuerdo o desacuerdo²⁷², según la valoración 1 a 5.

²⁷² Siguiendo las opciones de la pregunta N° 9.

PREGUNTAS	OBJETIVOS
<p>27. La historia me permite conocer el pasado.</p> <p>28. La historia es importante para mi formación integral como persona.</p> <p>29. La asignatura de historia me permite reforzar mi identidad nacional.</p> <p>30. La historia me permite comprender los problemas del mundo actual.</p> <p>31. Estudiar historia me ayuda a comprender las demás asignaturas.</p> <p>32. Conocer de historia me servirá en un futuro para encontrar trabajo.</p>	<p>➤ Establecer la utilidad social y académica que tiene la historia, para los alumnos del 9° grado de la escuela básica venezolana.</p>

Para abordar el área de la utilidad, también se diseñó la pregunta número 33, con el objetivo de conocer cuáles eran las dos asignaturas que el alumnado consideraba como más útiles y más inútiles. Para ello, se les presentó la lista de las asignaturas del plan de estudios. Finalmente se les formuló la pregunta número 34, también de tipo abierta, con la finalidad de que expresasen y describieran los motivos por los que calificaban a la historia con ese grado de utilidad o inutilidad, sólo en el caso, de que la hubiesen señalado entre las más útiles o las más inútiles.

PREGUNTAS	OBJETIVOS
<p>33.-Según tu opinión señala las 2 asignaturas más útiles y las 2 más inútiles para tu formación.</p> <p>Asignaturas:</p> <p>Castellano y Literatura. Matemática. Física. Química. Historia. Geografía. Educación física y Deporte Ingles Educación para el trabajo. Biología.</p> <p>Asignaturas más útiles: _____</p> <p>Asignaturas más inútiles: _____</p>	<p>➤ Conocer cuales asignaturas del plan de estudios señalan los alumnos como más útil y más inútil para su formación</p>
<p>34.- Si has señalado a la historia ¿Por qué la calificas con ese grado de utilidad o inutilidad?</p>	<p>➤ Averiguar cuál es la utilidad o la inutilidad que los alumnos, le otorgan a la historia con respecto las otras asignaturas del plan de estudios.</p>

3.2. Descripción y justificación de los cambios del cuestionario piloto.

3.2.1. Revisión y evolución del cuestionario piloto por el profesorado.

Al igual que la prueba de conocimientos, a este cuestionario también es necesario someterlo al juicio de uno o varios expertos, para de esta forma evitar errores, confusiones y pérdida de tiempo. De ahí, que el cuestionario fue sometido a la revisión y evaluación por los mismos profesores de historia pertenecientes a las instituciones de la etapa piloto encargados de evaluar la prueba de conocimientos y los dos profesores universitarios expertos en evaluación e investigación educativa. Para dicho procedimiento se realizó una ficha²⁷³ siguiendo las recomendaciones de D. del Rincón. La presentación del cuestionario piloto a los expertos resulto ser un momento

²⁷³ Véase anexo N° 3.

importante, pues, permitió intercambiar ideas y experiencias. Así, de las reuniones sostenidas para la revisión de este instrumento, se obtuvieron las siguientes aportaciones y recomendaciones. :

- Confección de una mejor redacción de las preguntas: Este sin duda fue uno de los aportes esenciales por los expertos, debido a que entre sus recomendaciones manifestaron la necesidad de obviar en las preguntas que se corresponden con la identidad nacional, sentimientos de corte nacionalistas que pudieran ejercer cierta influencia sobre las respuestas de los alumnos. Un ejemplo característico de este punto es la corrección de la pregunta N° 15, en donde se sustituye la frase “seré un mejor venezolano, por, me hará un buen ciudadano.”
- Se fusionaron partes: los profesores recomendaron agrupar y estructurar en una sola parte las preguntas que se correspondían con el interés, para no redundar, pues éstas se encontraban divididas en tres: la tercera, la cuarta y la quinta parte del cuestionario.
- Se adecuaron los enunciados de las alternativas de respuestas: por sugerencia de los profesores las opciones de respuestas se adaptaron de acuerdo a las características propias del contenido de la pregunta. De ahí, que en algunos ítems se utilizaron las opciones de respuestas, no realizamos este tipo de actividad o no lo se, totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo, ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. No obstante, mantuvieron la gradación 0, 1, 2, 3, 4, 5.
- Se separaron aspectos contenidos en una misma pregunta: por recomendación del profesorado se separó de la preguntas 10, el aspecto de las discusiones en clases y se creó un enunciado sólo para éste.

- Se modificó el diseño de las preguntas: las seis²⁷⁴ preguntas diseñadas con la finalidad de conocer los motivos por los cuales el alumnado podría sentir algún tipo de desinterés por la historia; se reformularon por recomendación del profesorado experto para tener una mayor precisión en la recolección de los datos y lograr repuestas del alumnado con mayores matices que permitieran acercar al respondiente a un nivel más alto de identificación con el interés por la asignatura o con las razones que explicarían el desinterés que siente por el aprendizaje de la historia. En esta dirección, se creó una nueva pregunta de tipo categorizada,²⁷⁵ en la que estaban enunciados algunos de los motivos por los cuales el alumnado podía manifestar la falta de interés que podría sentir por la historia.

En la misma dirección, se diseñó la pregunta 24, que al igual que la anterior fue de tipo categorizada. Específicamente preguntaba ¿Cómo consideras la historia?²⁷⁶, como respuestas se incluían tres series de adjetivos contrarios entre sí. La primera lista de adjetivos hacía referencia a los conceptos aburrida/ interesante. En esta los alumnos debían señalar su grado de identificación a partir de la siguiente gradación: no sabe, muy aburrida, aburrida, ni aburrida, ni interesante, interesante, muy interesante, la cual seguía la valoración 0, 1, 2, 3, 4, 5. La segunda lista, estaba referida a los adjetivos práctico/teórico, al igual que en el caso anterior, el alumnado debía manifestar su respuesta señalando el grado de identificación siguiendo la escala: no sabe, muy práctica, práctica, ni práctica, ni teórica, teórica, muy teórica, cuya valoración era igual a la escala señalada anteriormente. Finalmente, en la

²⁷⁴ Enunciado inicial de la pregunta N° 19 en la prueba piloto: “No me interesa la historia porque esta asignatura me resulta muy aburrida.”

Enunciado inicial de la pregunta N° 20 en la prueba piloto: “No me interesa la historia porque es una asignatura muy teórica y nada práctica.”

Enunciado inicial de la pregunta N° 21 en la prueba piloto: “No me interesa la historia porque no me va a servir para el futuro.”

Enunciado inicial de la pregunta N° 22 en la prueba piloto: “No me interesa la historia porque es una asignatura memorística y repetitiva.”

Enunciado inicial de la pregunta N° 23 en la prueba piloto: “No me interesa la historia porque trata temas del pasado que no tienen que ver conmigo”.

Enunciado inicial de la pregunta N° 24 en la prueba piloto: “No me interesa la historia porque se utilizan muchos términos que no entiendo.”

²⁷⁵ Pregunta N° 23 Indica tu grado de identificación con las frases que se te presentan a continuación. Para más información véase anexo N° 5.2.

²⁷⁶ Véase en anexo N° 5.2.

tercera se le pedía al alumnado señalar su grado de identificación entre las opciones de respuestas; no sabe, nada memorística y repetitiva, poco memorística y repetitiva, algo memorística y repetitiva, bastante memorística y repetitiva, muy memorística y repetitiva, la cual seguía la misma valoración que lista anteriores:

- Incorporación de preguntas: por sugerencia de los profesores se incorporó una pregunta tipo de cerrada²⁷⁷, orientada a conocer la opinión de los alumnos en relación a si les gustaría o no hacer actividades diferentes de las que hacen normalmente en la clase de historia, para responder debían elegir entre las opciones de respuestas: Sí, No, No sabe. Asimismo, se incorporó otra pregunta²⁷⁸ como complemento del ítem anterior, pues, interesaba obtener información en relación al tipo de actividades que les gustaba hacer al alumnado en la clase de historia. Luego de reflexionar sobre el tipo de pregunta a diseñar, se optó por una de respuesta abierta, para recoger una información más amplia.

3.2.2. Comportamiento del cuestionario piloto.

Una vez que el cuestionario piloto fue revisado y evaluado por los expertos, se procedió a comprobar el comportamiento del cuestionario en una situación real, para de esta manera detectar las posibles fallas que se pudieran presentar antes de su aplicación definitiva. En este sentido, hay que señalar que en términos generales el análisis de los resultados del pretest, manifestó que el cuestionario recoge la información solicitada por los objetivos. Sin embargo, la pregunta número 3²⁷⁹ que tenía como objetivo, en primer lugar, indagar acerca de los contenidos de historia que han causado mayor interés a los estudiantes y, en segundo lugar, averiguar qué actividades de las realizadas en clase les gusta, manifestó, en la prueba piloto que estaba redactada de forma muy general e imprecisa, ya que al utilizar la oración “lo que más te gusta”, se prestó para múltiples interpretaciones y no permitió profundizar en la información que realmente se quería obtener. Estas razones, permiten sugerir su omisión en el cuestionario definitivo.

²⁷⁷ Hay otro tipo de actividades que te gustaría hacer en una clase de historia.

²⁷⁸ En caso de responder afirmativamente, puedes indicar ¿Cuáles?

²⁷⁹ ¿Qué es lo que más te gusta de una clase de historia?

Asimismo, el enunciado número 22²⁸⁰ manifestó que su redacción era imprecisa, puesto que se presentaron dobles respuestas por parte de los alumnos participantes. Además, durante la aplicación del mismo los alumnos de diversas secciones manifestaron no entender a que futuro se refería, lo que indicó que el término “futuro” era muy abstracto, muy general. De manera, que esta pregunta fue omitida en el cuestionario definitivo.

3.3. Proceso de construcción y descripción de la ficha sociológica.

Antes de comenzar con la descripción de la ficha sociológica es necesario advertir que la presente investigación no tenía como objetivo general hacer un estudio sociológico profundo del alumnado, sino que era un aspecto más, que estaba supeditado como parte de las acciones de la investigación. Además, las instituciones educativas tienen una programación escolar de tiempo, que deben cumplir y que no pueden ser excesivamente afectadas, es por ello, que se tomó la previsión de estructurar una ficha sociológica poco extensa, pero a la vez, suficientemente informativa y adjuntada al cuestionario de percepciones con la intención de aplicarlos en el mismo día, para de esa forma no introducir otra distracción en la programación escolar de las instituciones.

Así, que los objetivos concretos de la ficha sociológica estaban orientados hacia dos finalidades, en primer lugar, la caracterización de los alumnos de la muestra seleccionada en dos direcciones; la primera el nivel sociocultural de los padres y la segunda, el nivel socioeconómico del grupo familiar. La segunda finalidad era cruzar algunos de los datos obtenidos con los de la prueba de conocimientos y el cuestionario de percepciones. Específicamente, el sexo, el nivel de estudios de los padres y el perfil cultural familiar.

La ficha sociológica estaba conformada por seis preguntas. En lo que se refiere al nivel sociocultural de los progenitores se diseñaron preguntas relacionadas con el nivel de

²⁸⁰ No me interesa la historia porque no me va servir para el futuro.

estudio de la madre y del padre, agrupados en cuatro niveles: analfabeta, primarios²⁸¹, secundarios²⁸² y universitarios²⁸³. En cuanto, al aspecto socioeconómico se les pidió información sobre el grupo familiar, concretamente las preguntas estaban referidas a conocer en qué trabajan la madre y el padre. Por otra lado, se les solicitó señalar la condición de su residencia. Por último, se diseñaron preguntas relacionados con los datos personales como la edad, sexo y país de nacimiento. Es necesario aclarar, que en el momento de la aplicación del cuestionario se le explicó al alumnado donde debían señalar, en el caso de que el nivel de estudios de los padres estuviera incompleto. De esta manera, la ficha sociológica quedó estructurada tal como se muestra a continuación:

CUADRO. 21 .Ficha sociológica.

<p>Pregunta Nº 1. NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES. (Marca con una " X " la opción que corresponda al nivel de estudios de tus padres)</p>								
	MADRE	PADRE						
	Analfabeta ()	Analfabeta ()						
	Primarios ()	Primarios ()						
	Secundarios ()	Secundarios ()						
	Superior ()	Superior ()						
<p>Pregunta Nº 2. ¿EN QUÉ TRABAJAN TUS PADRES?</p>								
MADRE _____								
PADRE _____								
<p>Pregunta Nº 3. ¿SEÑALA CON UNA X LAS CONDICIONES DE ALOJAMIENTO DE TU VIVIENDA?</p>								
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">Vivienda con ambientes espaciosos o reducidos y/o con deficiencias en algunas condiciones sanitarias.</td> <td style="width: 20%;"></td> </tr> <tr> <td>Vivienda con buenas condiciones sanitarias en espacios reducidos o no.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Viviendas con óptimas condiciones en ambientes con lujo sin exceso y suficientes espacios.</td> <td></td> </tr> </table>	Vivienda con ambientes espaciosos o reducidos y/o con deficiencias en algunas condiciones sanitarias.		Vivienda con buenas condiciones sanitarias en espacios reducidos o no.		Viviendas con óptimas condiciones en ambientes con lujo sin exceso y suficientes espacios.	
Vivienda con ambientes espaciosos o reducidos y/o con deficiencias en algunas condiciones sanitarias.								
Vivienda con buenas condiciones sanitarias en espacios reducidos o no.								
Viviendas con óptimas condiciones en ambientes con lujo sin exceso y suficientes espacios.								
<p>Pregunta Nº 4 EDAD _____</p>								
<p>Pregunta Nº 5 SEXO: F _____ M _____</p>								
<p>Pregunta Nº 6 PAÍS DE NACIMIENTO: _____</p>								

²⁸¹ Agrupaba primaria incompleta y completa.

²⁸² Agrupaba bachillerato incompleto, completo y técnico medio.

²⁸³ Agrupaba técnico superior universitario y universitario.

3.4. Cuestionamiento definitivo.

Una vez realizadas las correcciones de las fallas detectadas en la prueba piloto, se procedió nuevamente al proceso de revisión y evaluación del cuestionario, esta vez por los siete profesores que participaron en la investigación. De esta revisión, en términos generales los profesores opinaron que el cuestionario estaba bien elaborado, con un lenguaje claro y sencillo. Igualmente, señalaron que su contenido era necesario y se correspondía con los objetivos planteados. De manera, que el cuestionario definitivo quedo estructurado tal como se muestra en el anexo N° 5

3.5. Codificación de las respuestas.

La utilización del cuestionario conlleva a realizar otra etapa, la codificación de las respuestas. Generalmente, esta codificación se realiza pregunta por pregunta, es decir, se le asigna un número a cada pregunta, así como a cada una de las alternativas de respuestas. Cuando, éstas últimas son de tipo cerrada son más fáciles de codificar, en tanto, que este procedimiento resulta ser en las de tipo abiertas más difícil, debido a que se necesita distinguir y seleccionar las respuestas más frecuentes y repetidas entre el surtido número de éstas. Así, que como en esta parte de la investigación se intentaba conocer las tendencias generales de las percepciones que tienen los alumnos del 9° grado sobre la historia se opto por un tratamiento codificado de tipo numérico, que al igual que en la prueba de conocimientos, se selecciono el programa SPSS²⁸⁴, para realizar el análisis estadístico, los gráficos y tablas, así como el análisis de fiabilidad del instrumento.

3.6. Fiabilidad del instrumento.

Al igual que la prueba de conocimiento, el cuestionario fue sometido a la prueba de confiabilidad mediante la aplicación del Alfa de Cronbach. Procedimiento que como ya se ha señalado anteriormente, se utiliza cuando el instrumento es aplicado una sola vez.

²⁸⁴ 11.0 versión española.

Así, considerando la totalidad de los casos y el total de las preguntas, el coeficiente fue 0,80, por lo que este cuestionario como instrumento puede ser catalogado como confiable.

4. Población a la que va dirigida la investigación.

En toda investigación es necesario determinar la población que va a ser estudiada, para así obtener una muestra representativa de ésta y programar los recursos tanto materiales como económicos para la realización del estudio. En este sentido, García Ferrando opina que el “El universo o población es el conjunto de elementos de estudio”²⁸⁵. Así, la población para este estudio estuvo constituida por los alumnos del 9no grado de la Educación Básica venezolana del período escolar 2.003-2004 del Estado Carabobo. Cabe mencionar, que el Estado Carabobo esta constituido por 14 municipios:

- Municipio Bejuma.
- Municipio Carlos Arvelo. Guigue
- Municipio Diego Ibarra. Mariara.
- Municipio Juan José Mora. Morón.
- Municipio Miranda.
- Municipio Montalbán.
- Municipio Puerto Cabello.
- Municipio San Joaquín.
- Municipio Valencia.
- Municipio los Guayos.
- Municipio Naguanagua.
- Municipio San Diego.
- Municipio Libertador. Tocuyito.

Cuando la población es tan grande, diversos autores recomiendan determinar una muestra representativa de ésta, con la finalidad de reducir los costos económicos de una

²⁸⁵ M. GARCÍA FERRANDO [y otros]. *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza universidad textos, 1993. Pág. 289.

aplicación masiva. En el caso de esta investigación, dicha recomendación se tomó en consideración. De manera, que se tomó una muestra cuyos criterios de selección se explicarán en el capítulo siguiente.

4.1. Descripción de las instituciones educativas.

Se considera conveniente describir de una forma breve cada una de las instituciones educativas²⁸⁶ en donde se llevo a cabo la aplicación de los instrumentos de investigación, para ofrecer una visión sobre las condiciones físicas de ellas.

4.1.1.- Unidad educativa “Arturo Michelena”

Ubicación, característica y estructura administrativa.

Este centro educativo es de carácter público, atiende alumnos de la tercera etapa de Educación Básica²⁸⁷ y del ciclo diversificado y profesional.²⁸⁸ Se encuentra ubicado, en Bejuma, ciudad capital del municipio que lleva el mismo nombre perteneciente al Estado Carabobo. Su actividad económica está dirigida hacia la producción agrícola, avícola y ganadera. Funciona con dos turnos uno de mañana y otro de tarde, a los que asisten grupos de alumnos diferentes.

²⁸⁶ Las instituciones educativas en Venezuela se denominan escuela básica y unidades educativas. Las escuelas básicas son aquellas donde funciona solamente la primera, la segunda y la tercera etapa, en otras palabras la escuela de nueve grados. En tanto, que las unidades educativas son los centros donde funcionan tanto la educación básica como la educación media, diversificada y profesional, éste último es el nivel que continúa después de la educación básica, el cual tiene una duración no menor de dos años.

²⁸⁷ Séptimo, octavo y noveno grados.

²⁸⁸ Primero y segundo año de Educación Media Diversificada y Profesional.

CUADRO 22. Estructura administrativa. Unidad educativa “Arturo Michelena”.

Personal Directivo	(1) Directora encargada. (2) Subdirectorías encargadas,
Personal Administrativo	(10) Secretarías.
Seccionales	(3) De séptimo. (2) De octavo. (1) De noveno. (1) Del primer año de media, diversificado y profesional. (1) Del segundo año de media, diversificado y profesional.
Coordinaciones	(8) coordinadores de seccional. (1) Coordinador de control de estudios y evaluación.

Instalaciones, planta profesoral y número de alumnos.

Cuenta con una edificación de una sola planta, amplia y de gran tamaño. En relación a las instalaciones del colegio, dispone de 37 aulas de clase, una biblioteca y once oficinas administrativas donde funcionan las coordinaciones de seccionales y de control de estudios, la dirección y las subdirecciones, tres laboratorios, dos áreas deportivas, cuatro baños y una cantina escolar. Las aulas son amplias, bien ventiladas y tienen capacidad para unos 35 alumnos. La planta profesoral está integrada por 86 profesores. Esta Unidad Educativa atiende una matrícula estudiantil de 1.805 alumnos, de los cuales 1.309 pertenecen al séptimo, octavo y noveno grado de la tercera etapa de Educación Básica, y el resto a la Educación Diversificada y Profesional.

4.1.2. Unidad educativa “Carlos Arvelo”

Ubicación, característica y estructura administrativa.

Esta es una institución educativa de carácter público, que atiende alumnos del séptimo, octavo y noveno grados de la tercera etapa de Educación Básica y, el primero y segundo año de la Educación Media Diversificada y Profesional. Se encuentra ubicada, en Güigüe capital del municipio Carlos Arvelo del Estado Carabobo. Este municipio tiene una actividad económica agrícola y pecuaria. Funciona con dos turnos, uno de mañana y otro de tarde, a los que asisten grupos de alumnos diferentes.

CUADRO 23. Estructura administrativa. Unidad educativa “Carlos Arvelo”.

Personal Directivo	(1) Director. (2) Subdirectoras.
Personal Administrativo	(11) secretarias.
Seccionales	(8).
Departamentos	(1) De física y matemática. (1) De química. (1) De Biología. (1) De idiomas. (1) De ciencias sociales.
Coordinaciones	(10) Coordinadores para las seccionales de grado, de control de estudios y de evaluación.
Personal obrero	5 Obreros entre personal de limpieza y de vigilancia.

Instalaciones, planta profesoral y número de alumnos.

Es un edificio tipo, de grandes dimensiones, consta de tres plantas con muy buenas condiciones. Cuenta con 35 aulas. Atiende 53 grupos de 38 alumnos cada una. Además, posee cuatro laboratorios, un área para actividades múltiples, un área deportiva, una biblioteca, una cantina escolar y baños. Tiene una matrícula global de 2.100 alumnos, de los que, 1.400 pertenecen a la educación Básica que asisten en el turno de la mañana y los 700 restantes pertenecen al diversificado que asisten en el turno de la tarde. En relación a la planta profesoral cuenta con un total de 79 profesores.

4.1.3.- Unidad educativa “Alfredo Paradise”.

Ubicación, característica y estructura administrativa.

La titularidad de este centro educativo es pública, al igual que las anteriormente señaladas. Atiende alumnos del séptimo, octavo y noveno grado de la tercera etapa de Educación Básica, y del primero y segundo año de la Educación Media Diversificada y Profesional. Esta ubicada en Mariara, capital del municipio Diego Ibarra del Estado Carabobo. Funciona con dos turnos a los que asisten diferentes alumnos.

CUADRO 24. Estructura administrativa “Alfredo Paradise”.

Personal Directivo	(1) director. (2) subdirectores
Personal Administrativo	(11) secretarias
Seccionales	1 por cada grado.
Departamentos	(1) De control de estudio y evaluación. (1) De orientación.
Personal obrero	(9) obreros entre personal de vigilancia y limpieza.

Instalaciones, planta profesoral y número de alumnos.

Es una edificación extensa, de una sola planta, sus instalaciones se encuentran en malas condiciones. Cuenta con 31 aulas de clase, tres laboratorios, una oficina de dirección, dos de subdirección, cinco oficinas para las seccionales de grado, una biblioteca incipiente y poco equipada, dos áreas deportivas, una cantina escolar y los baños se encuentran en una situación muy deteriorada. Atiende una población de 2.167 alumnos, de los cuales 1.500 pertenecen a la Educación Básica. Dispone de una planta profesoral de 94 profesores, al igual que en los otros dos colegios existen docentes en calidad de suplentes o interinos que suplen las ausencias de los profesores con permisos por enfermedad o en plan de jubilación.

4.1.4.- Escuela básica “Simón Rodríguez”.

Ubicación, característica y estructura administrativa.

Es una institución educativa de titularidad pública. Atiende alumnos del séptimo, octavo y noveno grado de la tercera etapa de Educación Básica. Y, se considera necesario señalar que actualmente esta iniciando con los primeros cursos de Educación Media Diversificada y Profesional. La Unidad Educativa se encuentra ubicada en la ciudad de Puerto Cabello capital del municipio del mismo nombre del Estado Carabobo. Es uno de los municipios industriales del Estado y posee el primer puerto aduanero del país. Por otra parte, hay que indicar que al igual que en los anteriores colegios funciona con dos turnos diferentes, uno en la mañana y otro en la tarde, a los que asisten alumnos diferentes.

CUADRO 25. Estructura administrativa “Simón Rodríguez”.

Personal Directivo	(1) Director. (2) Subdirectores.
Personal Administrativo	(9) Secretarias
Seccionales	5.
Departamentos	(1) Departamento de evaluación y de orientación. (1) De biblioteca.
Personal obrero	6 obreros de limpieza y vigilancia..

Instalaciones, planta profesoral y número de alumnos.

En cuanto a las instalaciones, cuenta con 20 aulas de clase, amplias y bien ventiladas con capacidad para 35 alumnos por aula, donde se atienden 33 secciones. Igualmente, posee oficinas administrativas donde funcionan las seccionales, la dirección y la subdirección y el departamento de evaluación y de orientación. Además, dispone de una biblioteca, un salón múltiple, un área deportiva, cuatro laboratorios, sala de profesores, varios baños y una cantina escolar. Atiende una matrícula estudiantil de 1.208 alumnos, de los cuales 916 pertenecen a la tercera etapa de Educación Básica. Es una edificación de dos plantas y de amplios espacios. La planta profesoral esta constituida por 75 profesores de los cuales 13 son del área de estudios sociales.

4.1.5.- Unidad educativa “Alfredo Pietri”.

Ubicación, característica y estructura administrativa.

Esta institución educativa, al igual que las anteriores, es también de titularidad pública. Atiende alumnos del séptimo, octavo y noveno grado de la tercera etapa de Educación Básica. Y, estudiantes del primero y segundo año de la Educación Media Diversificada y Profesional. Está ubicada en el municipio San Joaquín del Estado Carabobo. Municipio que se caracteriza por su actividad industrial. Al igual, que en centros educativos anteriormente descritos, funciona con dos turnos a los que asisten grupos de alumnos diferentes.

CUADRO 26. Estructura administrativa “Alfredo Pietri”.

Personal Directivo	(1) Director encargado. (1) Subdirectora encargada.
Personal Administrativo	(17) Secretarías.
Seccionales	(6) Séptimo. (2) Octavo. (3) Noveno. (2) Del primer año de Educación Media Diversificada y Profesional. (1) Del segundo año de Educación Media Diversificada y profesional.
Departamentos	(1) Departamento de evaluación. (1) De orientación. (1) Departamento para cada área: Ciencias sociales. Matemática, física y dibujo. Química. Biología. Idiomas. Educación física.
Personal obrero	(14) Obreros entre personal de vigilancia y limpieza.

Instalaciones, planta profesoral y número de alumnos.

Es una edificación de una sola planta de amplias dimensiones, sus instalaciones no se encuentran en muy buenas condiciones. Además, funciona con un edificio anexo ubicado a 300 metros del edificio principal. Cuenta con 38 aulas de clase y once laboratorios para diferentes asignaturas. Dispone también dentro de sus instalaciones con una oficina de dirección, una para la subdirección, otras dos para el departamento de evaluación y de orientación, respectivamente. Igualmente, cuenta con trece oficinas para las seccionales de grado, una biblioteca, dos áreas deportivas, varios baños y una cantina escolar. Atiende 1.774 alumnos del séptimo, octavo y noveno grado de la tercera etapa de Educación Básica y 1.073 del primero y segundo año de la Educación Media Diversificada y Profesional, lo que hace un total de 2.847 estudiantes. La plantilla docente asciende a 131 profesores, de los cuales 23 pertenecen al área de Enseñanza de las Ciencias Sociales. Al igual, que en los otros colegios existen docentes en calidad de suplentes o interinos que suplen las ausencias de los profesores con permisos por enfermedad o en plan de jubilación.

4.1.6.- Escuela básica “Arístides Bastidas”.

Ubicación, característica y estructura administrativa.

Es una institución educativa pública que atiende alumnos de la tercera etapa de la Educación Básica: séptimo, octavo y noveno grados. Se encuentra ubicada en el municipio Naguanagua del Estado Carabobo. Municipio que se caracteriza por una actividad de pequeñas industrias. Funciona con un turno de mañana y otro de tarde a los que asisten grupos de alumnos diferentes.

CUADRO 27. Estructura administrativa “Arístides Bastidas”.

Personal Directivo	(1) Directora encargada. (1) Subdirectora encargada.
Personal Administrativo	(5) Secretarias.
Seccionales	1 por grado.
Coordinaciones	(3) Coordinadores de seccional. (1) Coordinador de evaluación. (1) Coordinador de control de estudios. (2) Profesores orientadores.
Personal obrero	(03) Obreras aseadoras.

Instalaciones, planta profesoral y número de alumnos.

Es un edificio de dos plantas de grandes dimensiones. Cabe resaltar, que en sus instalaciones funcionan dos colegios del tipo de Escuelas Básicas; la “Arístides Bastidas”, donde se desarrollo la investigación y la Escuela Básica “José Félix Sosa”. Estas se encuentran separadas por una reja de hierro que divide el edificio en dos partes casi iguales, situación que tiene pocos años. La explicación sobre este hecho es que la Escuela Básica “Arístides Bastidas” no tenía instalaciones y por la reducción de la matrícula que venía sufriendo la Escuela Básica “José Félix Sosa”, fue ubicada provisionalmente en las instalaciones, mientras que el Ministerio de Educación Cultura y Deportes le construye un nuevo edificio.

Ahora bien, en relación a las instalaciones de la Escuela Básica José Félix Sosa, esta cuenta con diez aulas de clase, una biblioteca, cinco oficinas administrativas, dos

laboratorios/talleres, dos baños y una cantina escolar. Las aulas de clases son amplias, poco ventiladas, un poco oscuras y tienen capacidad para unos 35 alumnos. Atiende una matrícula de 653 alumnos, de los cuales 327 son varones y 326 hembras. La planta profesoral está constituida por 28 profesores de los cuales 11 son interinos.

4.1.7.- Unidad educativa “Luís Alfredo Colomini”.

Ubicación, característica y estructura administrativa.

Es una institución educativa de carácter público que atiende alumnos del séptimo al noveno grado de la tercera etapa de Educación Básica y, del primero y segundo año de la Educación Media Diversificada y Profesional. Al igual que en los colegios anteriores, funciona con dos turnos, uno en la mañana y otro en la tarde a los que asisten alumnos diferentes. Este centro se encuentra ubicado en la urbanización prebo de la ciudad de Valencia, capital del municipio que lleva el mismo nombre y capital del Estado Carabobo. Por su gran actividad industrial es conocida como la ciudad industrial de Venezuela. Esta institución educativa se encuentra ubicada en un entorno urbano de clase media alta. No obstante, es necesario resaltar que los alumnos que asisten a esta centro educativo provienen en gran parte de sectores de la clase media media, media baja y clase obrera no desempleada (Estratos III y IV).²⁸⁹ Siendo este hecho una situación significativa, el personal directivo del colegio explicó que la mayoría de los jóvenes de esta Urbanización llamada prebo, se matriculan en otras instituciones fundamentalmente de titularidad privada que existen en la ciudad.

²⁸⁹ Proceden de urbanizaciones populares y de clase media como: la Ricardo Urriera, Trapichito, el Socorro, las Aguitas, Sabana Larga, Barrio Central, Reni Otholina, Lomas de Funval, las Acacias, los Nísperos, el Parral y de Prebo.

CUADRO 28. Estructura administrativa. “Luís Alfredo colomini”.

Personal Directivo	(1) Directora, (2) Subdirectoras una para el turno de la mañana y otra para la tarde.
Personal Administrativo	(10) Secretarías.
Seccionales	(5) Seccionales. Una por cada grado.
Coordinaciones	(1) por cada área de estudios: Ciencias, idiomas, matemática y física, ciencias sociales, educación física y recreación. (1) de control de estudios. (1) De planificación. (1) De orientación.
Personal obrero	(12) obreros.

Instalaciones, planta profesoral y número de alumnos.

En cuanto a las instalaciones de la Unidad Educativa “Luis Alfredo Colomini”, hay que señalar que consta de dos edificaciones de amplias dimensiones y tres plantas. Dispone de 38 aulas de clases, bien ventiladas y con capacidad para atender a 38 alumnos por aula. Igualmente, cuenta con una biblioteca, un salón múltiple, un área deportiva, cinco talleres, siete laboratorios, un consultorio médico y de enfermería, cinco coordinadores de seccional, un coordinador de evaluación, uno de control de estudios, uno de planificación, uno de bienestar social, uno por cada área de estudios y dos profesoras orientadoras. También dispone de oficinas administrativas, varios baños y una cantina. Atiende una matrícula estudiantil de 1.805, desde el séptimo grado hasta el noveno grado de la tercera etapa. La planta profesoral esta conformada por 90 profesores de los cuales 30 son del área de estudios sociales.

5. Fases de aplicación de los instrumentos.

En los apartados precedentes se han descrito los procesos de construcción de cada uno de los instrumentos utilizados en esta investigación. Ahora, se describe el proceso de aplicación de los instrumentos, que se realizó en dos fases. La primera, definida como la fase exploratoria y la segunda como la fase definitiva. Sin embargo, antes de dar comienzo a la descripción de este proceso, se cree conveniente señalar que los primeros contactos se realizaron estableciendo comunicación con los directores de las

instituciones educativas a través de vía telefónica, internet y por correo. Así como también, mediante diligencias efectuadas por varias personas, amigas y relacionadas profesionalmente con la docencia²⁹⁰. Una vez establecidos estos contactos iniciales, se llevó a cabo la primera visita a los institutos educativos que se encuentran ubicados en los siete municipios del estado Carabobo, con la finalidad de conocer al personal directivo y docente de las instituciones seleccionadas, así como, para exponer y explicar los objetivos de la investigación y solicitar su cooperación para la aplicación de la prueba de conocimientos y del cuestionario con su respectiva ficha sociológica. En una segunda visita, se acordaron un conjunto de reuniones con los profesores de historia, explicándoles el propósito del estudio y hacerles entrega de los instrumentos para su revisión y evaluación.

5.1. Fase exploratoria.

La fase exploratoria viene a constituir la aplicación de la prueba piloto de los instrumentos, que no sólo sirvió para probar y comprobar el comportamiento de los instrumentos, sino para mejorarlo y obtener una primera visión sobre el problema en estudio. Esta primera fase se aplicó a una muestra constituida por 180 alumnos del 9no grado de la Educación Básica venezolana del período escolar 2002-2003, pertenecientes a cuatro escuelas del municipio Naguanagua de la ciudad de Valencia del Estado Carabobo. La aplicación de estos instrumentos se realizó entre los meses de diciembre de 2002 y enero de 2003, se procuró no coincidir con las épocas de evaluaciones de las distintas instituciones para que los alumnos participantes se encontraran motivados a participar y responder los instrumentos. De esta manera, la primera fase se aplicó en dos etapas, que se describen en la siguiente tabla:

²⁹⁰Agradecimientos a la profesora Julia Miguelina Lugo y a la Sra. Leonor Lugo de Millán.

CUADRO 29. Etapas de aplicación de la prueba piloto de los instrumentos.

Primera etapa				
Fecha	Institución educativa	Instrumento. Cuestionarios:	Duración	Hora
02/12/02	Unidad educativa Simón Bolívar	-De percepciones -Sociológico	90mn	10:30am 12:00mm
03/12/02	Escuela básica Félix Sosa.	-De percepciones -Sociológico.	90mn	10:30am 12:00mm
05/12/02	Unidad educativa Abdón Calderón.	-De percepciones -Sociológico	90mn	10:30am 12:00mm
04/12/02	Unidad educativa Doctor José María Gil.	-De percepciones -Sociológico	90mn	10:30am 12:00mm
Segunda etapa				
Fecha	Institución educativa	Instrumento	Duración	Hora
08/01/03	Unidad educativa Simón Bolívar	Prueba de conocimiento.	90mn	10:30am 12:00mm
15/01/03	Escuela básica Félix Sosa.	Prueba de conocimiento.	90mn	10:30am 12:00mm
09/01/03	Unidad educativa Abdón Calderón	Prueba de conocimiento.	90mn	10:30am 12:00mm
15/01/03	Unidad educativa Doctor José María Gil	Prueba de conocimiento.	90mn	7:00am 8:35am

5.2. Fase definitiva.

La fase definitiva se realizó entre los meses de noviembre y diciembre de 2003 y en enero y febrero de 2004. Siguiendo el proceso de temporización utilizado en el estudio piloto, la aplicación de los instrumentos de recolección de datos de esta investigación se realizó en dos etapas, en la primera se aplicó la prueba de conocimientos de historia y en la segunda, el cuestionario de percepciones y la ficha sociológica.

Cabe destacar, que en la aplicación de estos instrumentos de investigación se actuó de manera similar que en la prueba piloto, es decir, se procuró no coincidir con los ciclos de evaluaciones de las distintas instituciones para que los alumnos participantes en la investigación estuvieran en condiciones de responder y no bajo la presión de los exámenes. La aplicación de los instrumentos se realizó en las horas de clase²⁹¹, en presencia de la investigadora y del profesor seleccionado. Antes de que los alumnos participantes en la investigación comenzaran a responder la prueba de conocimientos de historia, el cuestionario de percepciones y la ficha sociológica, se les explicó el

²⁹¹ Cada hora de clase es igual a 45 minutos

propósito de la investigación y los objetivos de los instrumentos, en cada una de las sesiones. Así, como las partes que conformaban el cuestionario de percepciones y la forma en que debían ser respondidas las preguntas de cada instrumento, incluyendo la ficha sociológica, a través de ejemplos en el pizarrón. Hecho que se realizó en cada uno de los momentos de la investigación. Para ilustrar las etapas de la aplicación de los instrumentos de la fase definitiva se presenta el siguiente cuadro:

CUADRO 30. Etapas de aplicación de los instrumentos definitivos.

Primera etapa						
Fecha	Institución educativa	Secciones	Nº de alumnos por sección	Instrumento	Duración	Hora
24/11/03	Escuela Básica: "Aristides Bastidas"	9º "A"	30	Prueba de conocimientos	90mm	10:30am 12:00mm
26/11/03		9º "C"	28			7:00am 8:35am
28/11/03		9º "D"	29			10:30am 12:00mm
24/11/03	Unidad Educativa: Luis Alfredo Colomini"	9º "A"	35	Prueba de conocimientos	90mm	7:00am 8:35am
26/11/03		9º "B"	31			10:30am 12:00mm
28/11/03		9º "C"	29			7:00am 8:35mm
01/12/03		9º "D"	22			12:10am 1:50pm
01/12/03		9º "E"	32			10:30am 12:00mm
02/12/03	Unidad Educativa: "Alfredo Pietri"	9º "G"	33	Prueba de conocimientos	90mm	7:00am 8:35am
02/12/03		9º "K"	32			8:40am 10:15am
04/12/03	Escuela Básica: "Simón Rodríguez"	9º "A"	25	Prueba de conocimientos	90mm	10:30am 12:00mm
08/12/03		9º "B"	33			8:40am 10:15am
09/12/03		9º "C"	34			10:30am 12:00mm
09/12/03		9º "F"	27			12:10pm

						1:50pm
11/12/03	Unidad Educativa: "Alfredo Paradise"	9° "H"	34	Prueba de conocimientos	90mm	8:40am
12/12/03		9° "I"	34			10:15am
15/12/03	Unidad Educativa: "Carlos Arvelo"	9° "A"	36	Prueba de conocimientos	90mm	10:30am
16/12/03		9° "B"	38			12:00mm
17/12/03	Unidad Educativa: "Arturo Michelena"	9° "B"	34	Prueba de conocimientos	90mm	8:40am
18/12/03		9° "E"	34			10:15am
Segunda etapa						
Fecha	Institución educativa	Secciones	N° de alumnos por sección	Instrumentos. Cuestionarios:	Duración	Hora
12/01/04	Escuela Básica: "Aristides Bastidas"	9° "A"	30	-De percepciones -Sociológico	90mm	10:30am
14/01/04		9° "C"	28			7:00am
16/01/04		9° "D"	29			8:35am
12/01/04	Unidad Educativa: Luis Alfredo Colomini	9° "A"	35	-De percepciones -Sociológico	90mm	10:30am
14/01/04		9° "B"	31			12:00mm
16/01/04		9° "C"	29			7:00am
19/01/04		9° "D"	22			8:35mm
19/01/04		9° "E"	32			12:10am
20/01/04		9° "G"	33			1:50pm

	Unidad Educativa: “Alfredo Pietri”			-De percepciones -Sociológico	90mm	8:35am
20/01/04		9° “K”	32			8:40am 10:15am
22/01/04	Escuela Básica: “Simón Rodríguez”	9° “A”	25	-De percepciones -Sociológico	90mm	10:30am 12:00mm
26/01/04		9° “B”	33			8:40am 10:15am
27/01/04		9° “C”	34			10:30am 12:00mm
27/01/04		9° “F”	27			12:10pm 1:50pm
29/01/04	Unidad Educativa: “Alfredo Paradise”	9° “H”	34	-De percepciones -Sociológico	90mm	8:40am 10:15am
30/01/04		9° “I”	34			10:30am 12:00mm
02/02/04	Unidad Educativa: “Carlos Arvelo”	9° “A”	36	-De percepciones -Sociológico	90mm	8:40am 10:15am
03/02/04		9° “B”	38			10:30am 12:00mm
04/02/04	Unidad Educativa: “Arturo Michelena”	9° “B”	34	-De percepciones -Sociológico	90mm	10:30am 12:00am
05/02/04		9° “E”	34			8.40am 10:15am

CAPÍTULO V

Descripción, explicación y análisis de los resultados de la prueba de conocimientos y del cuestionario de percepciones.

ÍNDICE

1. Descripción y elección de la muestra.
 - 1.1. Criterios de selección de la muestra.
 - 1.2. Características del alumnado de la muestra.
2. Cuestiones preliminares sobre el análisis de resultados de la prueba de conocimientos y el cuestionario de percepciones
3. Descripción y análisis de los resultados de la prueba de conocimientos.
 - 3.1. Resultados globales de la prueba de conocimientos.
 - 3.2. Resultados de las calificaciones globales de los alumnos en función del nivel de estudios de los padres.
 - 3.3. Resultados de las calificaciones globales de los alumnos en función del perfil cultural familiar.
 - 3.4. Resultados de las calificaciones globales de los alumnos en función de los colegios ubicados en municipios con economías industriales y con economías agrícolas, pecuarias y avícolas.
 - 3.5. Resultados de las calificaciones globales de los estudiantes en función del sexo.
 - 3.6. Conocimientos históricos que tienen los alumnos.
 - 3.6.1. Cronología de hechos históricos.
 - 3.6.2. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.
 - 3.6.3. Localización de hechos históricos.
 - 3.6.4. Identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos.
 - 3.6.5. Identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos.
 - 3.6.6. Establecimiento de relaciones entre hechos históricos.

- 3.6.7. Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.
- 4. Descripción y análisis de los resultados del cuestionario de percepciones.
 - 4.1. Primera parte. Perspectivas de la historia.
 - 4.2. Segunda parte. Concepción de la historia.
 - 4.3. Tercera parte. Interés por la historia social y académica.
 - 4.4. Cuarta parte. Utilidad de la historia social y académica.
- 5. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimiento de historia y el cuestionario de percepción.
 - 5.1. Cuestiones preliminares.
 - 5.2. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimientos y la variable interés global.
 - 5.3. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimientos y la variable utilidad global.

1. Descripción y elección de la muestra.

La muestra consiste según Sierra Bravo en “una elección de unidades dentro de un conjunto que no es otro que la base de la muestra.”²⁹² Es decir, es un subgrupo de la población que se va a estudiar. En el caso que nos ocupa se establecieron una serie de criterio para determinar ha este subgrupo, que quedo conformado por 630 alumnos del 9no grado de la Educación Básica venezolana del período escolar 2003-2004 del Estado Carabobo.

1.1. Criterios de selección de la muestra.

Los criterios utilizados para la selección de la muestra, fueron los siguientes:

1. Alumnos matriculados en instituciones públicas. Hay que señalar que en cuanto a las instituciones educativas varias eran las opciones que se podían manejar, debido a que en Venezuela existen centros educativos de tipos privados y públicos. Hay que añadir que además de esta clasificación en los públicos existen los nacionales²⁹³, los estatales²⁹⁴ y los municipales²⁹⁵ y, entre los privados, los subsidiados,²⁹⁶ los no subsidiados y los especulativos. En esta investigación la primera decisión que se tomó fue restringir el campo exclusivamente a las instituciones educativas públicas nacionales y descartar los otros tipos de instituciones. Debido a que, el propósito de esta investigación no es determinar las diferencias existentes entre unos y otros alumnos que asisten a esa diversidad de instituciones, sino determinar el conocimiento histórico que poseen los alumnos del último grado²⁹⁷ de la Educación Básica Venezolana y la percepción que tienen estos mismos alumnos acerca de cómo se aprende la historia en la Educación Básica Venezolana.

2. Alumnos pertenecientes a Escuelas Básicas y a Unidades Educativas de titularidad nacional.

²⁹² R. SIERRA BRAVO. *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo, 1995. Pág. 193

²⁹³ Son aquellos que se encuentran bajo la administración del gobierno central.

²⁹⁴ Son aquellos que se encuentran bajo la administración del gobierno regional.

²⁹⁵ Son aquellos que se encuentran bajo la administración del gobierno municipal.

²⁹⁶ Son aquellos centros educativos definidos en España como concertados.

²⁹⁷ 9º grado de la tercera etapa de la Educación Básica Venezolana.

3. Alumnos matriculados en el 9º grado de la tercera etapa de la Educación Básica del Estado Carabobo, período 2003 – 2004.
4. Alumnos pertenecientes a instituciones educativas con entornos sociales y culturales diferentes.
5. Alumnos de ambos sexos.
6. Alumnos pertenecientes a colegios ubicados en municipios con economías industriales y con economías agrícolas, pecuarias y avícolas.

Cabe recordar que el Estado Carabobo está constituido por catorce municipios,²⁹⁸ siendo éste un universo tan amplio y tomando en consideración las limitaciones de carácter económico y de tiempo de la investigación se consideró necesario reducir el número de municipios para la selección de la muestra. De tal manera, que se optó por seleccionar en primer lugar siete municipios, en atención al criterio de selección que hace referencia a alumnos pertenecientes a colegios ubicados en municipios con economías industriales y con economías agrícolas, pecuarias y avícolas. Tal selección se realizó a través del muestreo al azar simple que en opinión de Sierra Bravo “consiste en sacar, por medio de un sorteo riguroso una serie de unidades de un universo, hasta completar el tamaño de la muestra que hayamos fijado”.²⁹⁹

De esa forma, los Municipios seleccionados fueron: Bejuma, Carlos Arvelo, Diego Ibarra, Puerto Cabello, San Joaquín, Naguanagua y Valencia. Una vez seleccionados los municipios se procedió a escoger los centros educativos, aplicando la técnica de muestreo señalada anteriormente. Y finalmente, se sortearon las secciones correspondientes a los novenos grados de cada uno de los colegios. Este proceso de selección produjo las 630 unidades en estudio, es decir los 630 alumnos del 9no grado

²⁹⁸ Guía del Estado Carabobo. Información de los 14 municipios del Estado Carabobo. 6ta Edición. 2002

²⁹⁹ R. SIERRA BRAVO. *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo, 1995. Pág. 193.

del período escolar 2003-2004, los cuales estaban se distribuyeron de la siguiente manera:

CUADRO 31. Distribución de la muestra.

CENTRO EDUCATIVOS.	SECCIONES.	TOTAL DE ALUMNAS POR SECCIÓN.	TOTAL DE ALUMNOS POR SECCIÓN.	TOTAL DE ALUMNOS POR SECCIÓN.
Unidad Educativa: "Arturo Michelena".	9° "B"	18	16	34
	9° "E"	20	14	34
Unidad Educativa: "Carlos Arvelo".	9° "A"	24	12	36
	9° "B"	23	13	38
Unidad Educativa: "Alfredo Paradise".	9° "H"	24	10	34
	9° "I"	22	12	34
Escuela Básica: "Simón Rodríguez".	9° "A"	19	6	25
	9° "B"	22	11	33
	9° "C"	14	20	34
	9° "F"	17	13	27
Unidad Educativa: "Alfredo Pietri".	9° "G"	23	10	33
	9° "K"	17	15	32
Escuela Básica: "Aristides Bastidas".	9° "A"	16	14	30
	9° "C"	16	12	28
	9° "D"	18	11	29
Unidad Educativa: "Luis Alfredo Colomini"	9° "A"	22	13	35
	9° "B"	21	10	31
	9° "C"	15	14	29
	9° "D"	14	8	22
	9° "E"	18	13	32
Total centros educativos = 7	Total secciones = 20	Total chicas = 383	Total chicos = 247	Total alumnos = 630.

1.2. Características del alumnado de la muestra.

Los datos que se muestran a continuación son el resultado de la aplicación del cuestionario sociológico. Cabe recordar, que la utilización del cuestionario sociológico

en esta investigación tuvo como objetivo, en primer lugar, caracterizar a los alumnos de la muestra se seleccionó en dos direcciones; la primera, el nivel sociocultural de los padres y, la segunda, el nivel socioeconómico del grupo familiar. Las informaciones recogidas, sobre estos aspectos aparecen dibujadas en las siguientes tablas:

CUADRO 32. Nivel de estudios de los padres.

Nivel de estudios de los padres	Madre	Padre
Primarios	22,2%	20,2%
Secundarios	60,8%	58,7%
Estudios superiores	14,8%	14,4%

CUADRO 33. Oficio/profesión de los padres.

Oficio/Profesión	Madre	Padre
Abogado, ingeniero, administrador, médico, profesor Universitario, licenciado en Educación, técnico superior en informática, técnico superior metalmecánica.	14,8%	14,4%
Enfermero, maestro, administrativos, entrenadores deportivos, policía, pequeños comerciantes, vendedor, peluquera, mecánicos.	25,7%	26,5%
Obrero, economía informal, agricultor, chofer.	26,9%	47,3%
Ama de casa	15,7%	-
Desempleados	16,9%	11,8%

CUADRO 34. Condiciones de alojamiento³⁰⁰.

Condiciones de alojamiento	Porcentaje
Vivienda con ambientes espaciosos o reducidos y/o con deficiencias en algunas condiciones sanitarias.	40,3%
Vivienda con buenas condiciones sanitarias en espacios reducidos o no.	50,6%
Viviendas con óptimas condiciones en ambientes con lujo sin exceso y suficientes espacios.	9,1%

³⁰⁰ Esta variable y las categorías que la conforman fueron modificadas a partir del método de Graffar, el cual fue adaptado por Méndez Castellano para el estudio de la realidad social venezolana. Según queda recogido en Fundacredesa 2001. Método Graffar-Méndez Castellano. [Documento en línea] Disponible: http://fundacredesa.org/fundacredesa/tiki-page.php?pageName=fam_metod_graff

Los resultados, presentados en los cuadros precedentes permitieron apreciar que los alumnos que conformaron la muestra de investigación provienen de familias ubicadas en los estratos III y IV³⁰¹. Tal como lo señala E. Morales³⁰², estos estratos pueden homologarse con la denominación “clase media media” y “clase obrera”. Dicho de otra forma, **la muestra de esta investigación está constituida por alumnos pertenecientes a la clase media media y a la clase obrera.** En efecto, el porcentaje más alto en lo que se refiere al nivel de estudios de las madres y los padres se concentra en el nivel de estudios secundario. En segundo lugar, se ubican las madres y los padres que poseen estudios primarios y, finalmente, en tercer lugar, con un 14% se sitúan las madres y los padres (respectivamente) con un nivel de estudios superiores.

Otro de los elementos que permitió perfilar las características del grupo de alumnos es la profesión y/o el oficio de las madres y los padres. En este sentido, se aprecia que el porcentaje más alto se concentra en el renglón de empleados sin profesión universitaria, técnicos medios, pequeños comerciantes, obreros, agricultores y trabajadores del sector informal. Otro aspecto interesante de destacar es que en cuanto a las condiciones del alojamiento, los porcentajes más altos se concentran en las categorías definidas como viviendas con ambientes espaciosos o reducidos y/o con deficiencias en algunas condiciones sanitarias y en las viviendas con buenas condiciones sanitarias en espacios reducidos o no. En tanto, que la categoría referida a las viviendas con óptimas condiciones en ambientes con lujo sin exceso y suficientes espacios, sólo alcanza el 9,1%. Ahora bien, para describir en profundidad el grupo de alumnos que formaron parte de la muestra, se consideraron las variables: edad, nacionalidad y sexo, los resultados obtenidos se pueden apreciar en los cuadros siguientes:

³⁰¹ Se ha seguido aquí, con modificaciones en algunos aspectos las variables de clasificación del método Graffar-Méndez Castellano, según queda recogida en parte en: E. Morales: *La exclusión de los pobres de la educación superior venezolana*, Caracas: Imprenta nacional, 2003. Pág.57.

³⁰² E. MORALES. *La exclusión de los pobres de la educación superior venezolana*, Caracas: Imprenta nacional, 2003. Pág.57.

CUADRO.35. Edad.

Edad	Porcentajes
11-12 años	0,5%
13-14 años	68,0%
15-17 años	31,5%

CUADRO 36. Nacionalidad.

País de Nacimiento	Porcentajes
Venezuela	99,4
Colombia	0,2%
México	0,2%
Argentina	0,2%

De los resultados que presentan los cuadros precedentes, se desprende que el mayor número de alumnos de la muestra tiene una edad comprendida entre 13 y 14 años. El segundo grupo de alumnos más numeroso está en una edad entre 15 y 17, años y el grupo minoritario, que apenas constituye el 0,5% de la muestra, tiene edades comprendidas entre 11 y 12 años. El 99,4% de estos alumnos son de nacionalidad venezolana. En cuanto al género, cabe destacar, que en los alumnos de la muestra es mayor el número de chicas, que el número de chicos, tal como se puede observar en el siguiente cuadro:

CUADRO 37. Sexo.

Sexo	Porcentajes
Femenino	60,8%
Masculino	39,2%

Considerando lo anterior, es posible afirmar que la muestra de la investigación, está formada por chicos y chicas con una edad comprendida entre 11 y 17 años, entre los que

destacan el grupo de 13 y 14 años por ser el más numeroso de nacionalidad venezolana y pertenecientes a familias de clase media media y a la clase obrera, en donde los padres poseen un nivel de estudios fundamentalmente secundarios y primarios y con menor presencia madres y padres con estudios universitarios.

2. Cuestiones preliminares sobre el análisis de resultados de la prueba de conocimientos y el cuestionario de percepciones.

Antes de proceder a la explicación de los resultados, es preciso hacer referencia al procedimiento del vaciado de la información y al tratamiento estadístico empleado previo al análisis de los resultados. En este sentido, cabe recordar que tanto para la prueba de conocimientos, así como, para el cuestionario de percepciones, se aplicó un tratamiento estadístico descriptivo. Es necesario destacar que tanto, para el tratamiento estadístico descriptivo, así como para la elaboración de los gráficos³⁰³ que se muestran en el análisis de resultados se utilizó el programa informático SPSS 11.0 para Windows, versión castellana. De tal manera, que antes de comenzar el vaciado de la información en el programa, primero se procedió a la codificación de cada una de las respuestas de los enunciados, posteriormente se crearon las variables.

Una vez creada las variables hubo que asignarles un nombre y especificar su tipo, establecer los valores perdidos, el formato de columnas y las etiquetas de valor en cada variable, indicando los valores asignados para cada respuesta. Por último, escoger el valor de medida entre escalar, ordinal y nominal.. Para el análisis de las preguntas abiertas, primero se procedió a la lectura minuciosa de las respuestas suministradas por los estudiantes, llevando a cabo un registro ordenado de las opiniones agrupándolas y clasificándolas a partir de las ideas comunes. Una vez agrupadas y clasificadas se dio inicio a la construcción del conjunto de categorías y de su respectivo sistema de codificación. Así, realizado este trabajo se dio inicio a la introducción de los datos en el

³⁰³ Se consideró pertinente la elaboración de gráficos para así obtener una mejor visualización de la información. En este sentido, se eligieron los gráficos de barras y sectores, los cuales se realizaron en atención al porcentaje global, al porcentaje de cada pregunta en las diferentes temáticas y al porcentaje según, la variable sexo.

programa informático. Es necesario señalar que el tratamiento estadístico descriptivo efectuado se fundamentó en el análisis porcentual de los resultados, en el cálculo de la media y la desviación típica, porque la intención no era hacer un análisis estadístico de gran profundidad, sino utilizarlos para determinar el grado de conocimientos básicos que sobre la asignatura de historia poseen los alumnos de la muestra y la percepción que estos tienen de ésta.

3. Descripción y análisis de los resultados de la prueba de conocimientos.

En este apartado se presentan los resultados de la prueba de conocimientos aplicada a los alumnos que formaron parte de la muestra³⁰⁴, con la finalidad de valorarlos y analizarlos para determinar el grado de conocimiento que éstos tienen acerca de la historia. En primer lugar, se presentará una visión general de los resultados. En segundo lugar, se especificará en base a los resultados generales la relación existente entre el grado de conocimiento y: el sexo del alumnado, el nivel de estudios de los padres, el perfil cultural de los padres y la actividad económica de los municipios a donde pertenecen las instituciones. Finalmente, se analizarán de forma detallada cada una de las temáticas medidas³⁰⁵ y las tendencias que ellas presentan a razón de género y el nivel de estudios de los padres del alumnado. Cabe recordar, que la prueba de conocimientos constaba de 20 preguntas con respuestas de tipo cerradas y se estructuró sobre la base de los contenidos temáticos de la asignatura que se presentan en los textos y en los programas de historia de 7º, 8º y 9º grado de Educación Básica³⁰⁶, así como, que los alumnos se encontraban cursando el primer lapso³⁰⁷ de las actividades escolares del 9º grado, por lo que sólo se tomaron en consideración aquellos contenidos temáticos que se correspondían con ese período.

³⁰⁴ Alumnos del 9º grado de la tercera etapa de la educación básica. En su mayoría con una edad comprendida entre 13 y 14 años. Aunque se presentan excepciones, pero en porcentajes menores, como un grupo de alumnos que tienen entre 11 y 12 años y otro entre 15 y 17 años.

³⁰⁵ Véase en el capítulo metodológico la tabla de especificaciones.

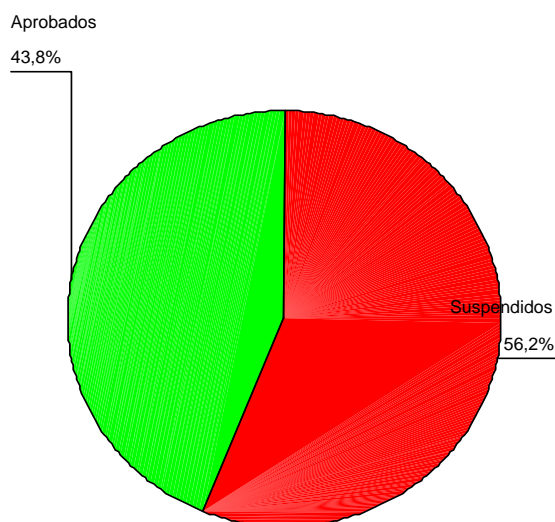
³⁰⁶ Véase anexo N° 1.

³⁰⁷ El período escolar en Venezuela oficialmente está dividido en tres lapsos. Cada lapso constituye un trimestre.

3.1 Resultados globales de la prueba de conocimientos.

A continuación se presentan los resultados globales de las calificaciones de la prueba de conocimientos obtenidos por el alumnado participante de la investigación, los cuales se analizan en dos partes para lograr una mejor comprensión de los mismos. En la primera parte, se exponen las calificaciones en los dos niveles de significación empleados en Venezuela. En la segunda parte, se agrupan las calificaciones en los cuatro niveles establecidos en la investigación para de esta forma proporcionar una mayor comprensión de los resultados³⁰⁸.

GRÁFICO N° 6. Calificaciones globales de la prueba de conocimientos.



Los resultados obtenidos, tal como se puede apreciar en el gráfico N° 6 muestran de forma clara que solamente menos de la mitad de los estudiantes, representados por un

³⁰⁸ Reprobado o suspendido, suficiente, distinguido y excelente. Véase página 228 del capítulo IV.

43,8%³⁰⁹, logran superar la prueba de conocimientos. Mientras, que el 56,2%³¹⁰ la reprobaba³¹¹.

Este resultado evidencia el insuficiente conocimiento que sobre la historia poseen los alumnos y las alumnas de la muestra de esta investigación, si se tiene en consideración que lo que se les preguntaba aludía a contenidos muy básicos³¹². Además, el diseño de las preguntas de la prueba se fundamentó en gran parte en la localización e identificación de la información. Mientras, que las preguntas de mayor complejidad como el establecimiento de relaciones entre los hechos tenían menor presencia. De tal manera, que la prueba no exigía niveles elevados de formalización de conceptos, ni de memorización. Otro aspecto importante a señalar es que el contenido de la prueba estaba orientado en su mayor parte a los temas que se manejan en los dos primeros años de la tercera etapa de la Educación Básica³¹³.

De acuerdo a lo descrito, se podría afirmar que el conocimiento histórico de los estudiantes que se encuentran en el último grado de la Educación Básica obligatoria es escaso o deficiente. Para reafirmar el bajo nivel general de conocimientos que exponen los resultados, se presenta en el gráfico N° 7 una distribución más matizada de las calificaciones, tomando como referencia los cuatro grados de calificación³¹⁴ establecidos en la investigación a partir de la escala del 01 al 20, usualmente empleada para obtener el rendimiento estudiantil en la práctica educativa en Venezuela.

³⁰⁹ Representa 276 alumnos sobre un total de 630.

³¹⁰ Representa 354 alumnos sobre un total de 630.

³¹¹ La denominación que se aplica a aquellos alumnos que no han alcanzado la calificación mínima para aprobar en una prueba de conocimientos en Venezuela es de reprobado o aplazado. Mientras, que en España se designan para el mismo caso, suspendido o insuficiente. De tal manera, que siendo esta una investigación referida a la realidad venezolana, pero presentada y defendida en España se emplearan ambas designaciones de forma alternada en el desarrollo del análisis de los resultados de esta tesis doctoral. Haciendo la aclaratoria respectiva, en el caso que sea necesario.

³¹² Véase Capítulo Metodológico

³¹³ 7° y 8° grado de la Educación Básica de Venezuela.

³¹⁴ Reprobado o suspendido del 01 hasta 09, suficiente del 10 al 14, distinguido reúne desde el 15 al 17 y finalmente excelente de 18 a 20 puntos.

Estos datos estadísticos manifiestan, en primer lugar, que el número de alumnos y alumnas que alcanza la nota de excelente³¹⁵ es muy reducido, apenas un 0,2%. En segundo lugar, se puede apreciar que sólo el 6,3%³¹⁶ de los estudiantes logra obtener el nivel de distinguido³¹⁷. En tercer lugar, se agrupan las puntuaciones entre 10 y 14 puntos de la escala de calificaciones que viene a representar el nivel de Suficiente. En este nivel se concentra un grupo de estudiantes que asciende a 255 integrantes lo que representa por el 37,3%, que a pesar de ubicarse en un nivel de calificación aprobatorio, no deja de ser bajo en cuanto al dominio de los contenidos temáticos abordados en la prueba de conocimientos. Sin embargo, con ese nivel de dominio de los contenidos temáticos se puede considerar, que los alumnos habrían superado la prueba de conocimientos, si ésta se hubiese planteado como una evaluación rutinaria de la asignatura.

Por último, se observa la franja más amplia de la distribución de los resultados, representada por el 56,2%³¹⁸ de los estudiantes, la cual se corresponde con el nivel de calificación de reprobado³¹⁹ o insuficiente, esto indica que la mayor parte del grupo obtuvo puntuaciones claramente deficientes o muy justas. En base a estos resultados, se puede deducir que un poco más de la mitad de los estudiantes no habrían superado la prueba, si ésta hubiese sido una evaluación rutinaria de la asignatura, por lo que se puede afirmar, que el grado de conocimiento sobre historia por parte de los alumnos que se encuentra cursando el 9º grado de la tercera etapa de la educación básica venezolana es muy escaso.

³¹⁵ 18, 19 y 20 puntos.

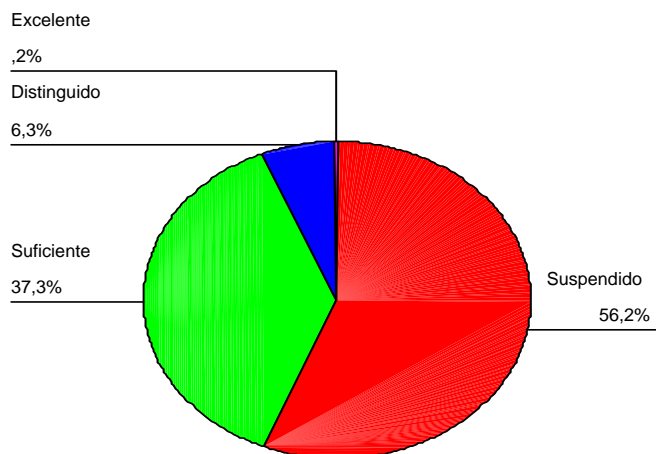
³¹⁶ Representa 40 alumnos sobre un total de 630.

³¹⁷ 15, 16 y 17 puntos

³¹⁸ Representa 354 alumnos sobre un total de 630.

³¹⁹ Desde 01 hasta 09 puntos.

GRÁFICO N° 7. Resultados globales de la prueba de conocimientos en los cuarto grado de calificación usados en Venezuela.



3.2 Resultados de las calificaciones globales de los alumnos en función del nivel de estudios de los padres.

De relacionar las calificaciones de los alumnos con el nivel de estudios de los padres se obtuvo el siguiente cuadro:

CUADRO 38. Rendimiento académico de los alumnos y el nivel de estudios de los padres.

Resultados de la prueba de conocimientos según los estudios de los padres.					
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes			
		Reprobados	Suficientes	Distinguidos	Excelentes
Primarios	Madre	67,7%	27,6%	4,7%	-
	Padre	66,7%	27,9%	4,7%	0,7%
Secundarios	Madre	57,2%	36,8%	6,0%	-
	Padre	58,4%	35,9%	5,7%	-
Superior	Madre	29,0%	58,1%	11,8%	1,1%
	Padre	28,6%	58,2%	12,1%	1,1%

Los datos obtenidos de la comparación realizada entre las calificaciones del alumnado con el nivel de estudios de los padres, expresan que los alumnos que más suspenden la prueba de conocimientos se concentran en los hijos de madres y padres con estudios primarios y estudios secundarios. Los que más aprueban se ubican en el grupo de madres y padres que poseen estudios superiores. Además, se aprecia que los alumnos que más destacan en la prueba de conocimientos se concentran en los grupos de madres y padres con estudios superiores.

Estos resultados revelan, de forma clara, que existe una correspondencia entre el nivel de estudios de los padres y las madres, y el grado de conocimientos de los alumnos.³²⁰ Sin embargo, los resultados también manifiestan que aunque este elemento familiar condiciona en gran manera, no es totalmente determinante, puesto que un 29,0% de los alumnos que suspende se ubica en el grupo de madres y padres con estudios superiores. Y, contrariamente hay aproximadamente un 4% de los alumnos que más se destacan que se concentran en el renglón de madres y padres con estudios primarios. Ahora bien, considerando que el grupo de estudiantes que constituye la muestra pertenece a instituciones con titularidad pública, resulta interesante comparar los resultados de las calificaciones de los alumnos con el nivel de estudios de los padres en cada una de las temáticas; análisis, que se elaborará en apartados subsiguientes.

3.3 Resultados de las calificaciones globales de los alumnos en función del perfil cultural familiar.

En esta parte del análisis, se exponen los resultados de la comparación entre las calificaciones globales de los alumnos, con el perfil cultural de las familias a las cuales pertenecen. En este sentido, es conveniente señalar que se ha optado por clasificar el perfil cultural familiar en tres grupos. Los criterios de clasificación para cada perfil cultural familiar son los siguientes: el perfil A, viene a estar conformado por el grupo familiar que tiene los dos progenitores con estudios primarios, o bien, con uno de los

³²⁰ Como ya se comentara en las conclusiones próximas, estos resultados coinciden con los obtenidos por J. Prats, en los jóvenes ante el reto europeo.

progenitores sin estudios y el otro con estudios primarios. El perfil B, constituyen los casos de grupos familiares, en donde los dos progenitores tienen estudios secundarios y, donde uno de los progenitores tiene estudios primarios y el otro estudios secundarios. Y, finalmente el perfil C, está compuesto por los casos de grupos familiares con los dos progenitores con estudios superiores o uno de los progenitores con estudios superiores y el otro con estudios secundarios y, aquellos grupos familiares que tienen un progenitor con estudios primarios y el otro con estudios superiores. Dentro de este contexto, se presentan los resultados en el siguiente cuadro:

CUADRO 39. Rendimiento académico de los alumnos y el perfil cultural familiar.

Resultados de la prueba de conocimientos según el perfil cultural de los padres.				
Perfil cultural	Calificaciones en porcentajes			
	Reprobados	Suficientes	Distinguidos	Excelentes
Perfil A	80,0%	17,3%	2,7%	-
Perfil B	62,5%	33,2%	4,4%	-
Perfil C	30,8%	56,0%	12,6%	0,6%

Como puede deducirse del cuadro precedente, el nivel más alto de suspensos se da en los grupos familiares que pertenecen al perfil A y al perfil B. Dicho de otra forma, más de la mitad de los alumnos que suspende se concentran en los casos de grupos familiares que tiene los dos progenitores con estudios primarios, o bien, con uno de los progenitores sin estudios y el otro con estudios primarios y, en donde los dos progenitores tienen estudios secundarios o, donde uno de los progenitores tiene estudios primarios y el otro estudios secundarios.

Los resultados arrojaron que el porcentaje de alumnos que más logra el aprobado, como los que más destacan, se concentran en los casos de grupos familiares definidos con el perfil C. Es decir, el nivel más alto de los alumnos que aprueban y se destacan, se ubican en los casos de grupos familiares en donde ambos progenitores poseen estudios

superiores o uno de los progenitores con estudios superiores y el otro con estudios secundarios y, en aquellos grupos familiares que tienen un progenitor con estudios primarios y el otro con estudios superiores.

De estos datos, se desprende que el perfil cultural familiar ejerce una influencia importante en el grado de conocimientos de los alumnos. Así, por ejemplo, en una familia en donde el padre o la madre tienen estudios superiores y el otro progenitor tiene estudios secundarios o estudios primarios, los hijos obtienen una calificación más destacada. Igualmente ocurre en donde los dos progenitores poseen estudios superiores. De tal manera, que es posible afirmar que el perfil cultural de las familias de los alumnos influye de manera significativa en el bajo, mediano y alto resultado del nivel de conocimientos que se analizan en la prueba de conocimientos. A mayor perfil cultural familiar mejores calificaciones obtienen los alumnos encuestados.

3.4 Resultados de las calificaciones globales de los alumnos en función de los colegios ubicados en municipios con economías industriales y con economías agrícolas, pecuarias y avícolas.

A pesar de que no pueda ser considerada una relación fundamental, resulta interesante comprobar la correspondencia que existe entre el grado de conocimiento de los alumnos y la ubicación de los centros educativos de acuerdo a la actividad económica del municipio al que pertenecen. En otras palabras, resulta interesante conocer si la actividad económica del municipio en donde se encuentran ubicados los centros educativos guarda relación con el grado de conocimiento que tienen los alumnos. En este sentido, se presentan los siguientes cuadros.

CUADRO 40. Rendimiento académico de los alumnos pertenecientes a los colegios ubicados en municipios con economías industriales y municipios con economías agrícolas, pecuarias y avícolas.

MUNICIPIOS CON ECONOMÍAS INDUSTRIALES.		MUNICIPIOS CON ECONOMÍAS AGRÍCOLAS, PECUARIAS Y AVÍCOLAS.	
Calificaciones	Porcentajes	Calificaciones	Porcentajes
Reprobados	54,5%	Reprobados	62,0%
Suficientes	38,1%	Suficientes	34,5%
Distinguido	7,2%	Distinguido	3,5%
Excelente	0,2%	Excelente	-.-

Los resultados globales obtenidos en la prueba de conocimientos según la ubicación de las instituciones educativas de acuerdo a su actividad económica, revelan que existe una ligera diferencia en el grado de conocimiento entre los alumnos de los colegios situados en municipios con economías industriales³²¹ que los de economías agrícola, pecuarias y avícolas³²². Así por ejemplo, un 54,5%³²³ del total del alumnado perteneciente a las instituciones ubicadas en municipios industriales suspende la prueba de conocimientos. Mientras, que en las instituciones situadas en los municipios agrícolas reprueba el 62,0%³²⁴. Esto indica que existe una diferencia de 7,5% entre los alumnos de las instituciones educativas ubicadas en los dos municipios.

De manera similar, se presenta la relación entre los alumnos que obtienen la calificación de suficiente. Ya que el porcentaje que obtiene esta calificación es ligeramente mayor en el grupo de estudiantes que pertenecen a las instituciones educativas situadas en los municipios con economías industriales, que los municipios con economías agrícolas, pecuarias y avícolas. Dicho de otra forma, el 38,1% de los alumnos que pertenecen a los

³²¹ Los municipios con economías industriales son: Valencia, Puerto Cabello, Naguanagua, Mariara, San Joaquín.

³²² Los municipios con economías agrícolas, pecuarias y avícolas son: Bejuma y Güigüe.

³²³ Representa 266 alumnos sobre un total de 488.

³²⁴ Representa 88 alumnos sobre un total de 142.

centros educativos ubicados en los municipios industriales obtienen la calificación de suficiente. Mientras, que en los municipios con economías agrícolas, pecuarias y avícolas la obtiene el 34,5% del alumnado. Hay pues, 3,6% de diferencia entre el grupo de alumnos de un municipio y el otro.

En lo concerniente a los alumnos que más destacaron en la prueba de conocimientos, se aprecia nuevamente se aprecia una ligera diferencia entre el grupo de estudiantes de los municipios industrializados, quienes aciertan un poco más que los que pertenecen a los municipios con economías agrícolas, pecuarias y avícolas. Puesto, que el 7,2% obtiene la calificación de distinguido, frente a un 3,5% del alumnado de los municipios agrícolas. Hay pues, 3,7% de diferencia entre el grupo de alumnos de un municipio y el otro.

Estos datos permiten deducir que no se puede hablar de diferencias significativas entre el grado de conocimientos que tienen los alumnos que pertenecen a los centros ubicados en los municipios con economías industriales y los ubicados en economías agrícolas, pecuarias y avícolas. No obstante, se considera interesante resaltar un aspecto, los alumnos que pertenecen a los centros ubicados en los municipios con economías industriales aciertan un poco más, aproximadamente un 4% en las calificaciones de suficiente y distinguido, que los que pertenecen a las instituciones educativas situadas en los municipios con economías agrícolas, pecuarias y avícolas.

Ahora bien, con la intención de comprobar si el perfil cultural familiar es uno de los factores que explican las diferencias que se presentan en el grado de aciertos entre los alumnos que pertenecen a los centros ubicados en los municipios con economías industriales y los que pertenecen a las instituciones educativas situadas en los municipios con economías agrícolas, pecuarias y avícolas, se presenta el siguiente cuadro:

CUADRO 41. Rendimiento académico de los alumnos pertenecientes a colegios ubicados en municipios con economía industriales y economías agrícolas, pecuarias y avícolas en atención al perfil cultural familiar.

Resultados de la prueba de conocimientos en porcentajes.								
Perfil cultural	Rendimiento académico de los alumnos que pertenecen a los colegios ubicados en municipios con economías industriales.				Rendimiento académico de los alumnos que pertenecen a los colegios ubicados en municipios con economías agrícolas, pecuarias y avícolas.			
	Suspendido	Suficiente	Distinguido	Excelente	Suspendido	Suficiente	Distinguido	Excelente
Perfil A	76,0%	22,0%	2,0%	-	88,0%	8,0%	4,0%	-
Perfil B	61,1%	34,1%	4,7%	-	66,7%	29,0%	4,3%	-
Perfil C	33,1%	52,2%	14,0%	0,7%	17,4%	78,3%	4,3%	-

Los resultados que se exponen en el cuadro precedente, señalan que el nivel más alto de suspensos, un 88,0% se da en los alumnos de los colegios ubicados en municipios con economías agrícolas, pecuarias y avícolas que pertenecen al grupo de familias con el perfil A³²⁵. Sin embargo, los datos también manifiestan que un poco más de la cuarta parte de los alumnos que se corresponde con las instituciones educativas situadas en los municipios industriales que pertenecen a los casos de grupos de familias con el perfil C³²⁶ suspende en la prueba de conocimientos. En tanto, que en los alumnos de las instituciones ubicadas en los municipios con economías agrícolas, pecuarias y avícolas, que tienen este mismo perfil representa el 17,4%.

³²⁵ Esta conformado por el grupo familiar que tiene los dos progenitores con estudios primarios, o bien, con uno de los progenitores sin estudios y el otro con estudios primarios.

³²⁶ Esta compuesto por los casos de grupos familiares con los dos progenitores con estudios superiores o uno de los progenitores con estudios superiores y el otro con estudios secundarios y, aquellos grupos familiares que tienen un progenitor con estudios primarios y el otro con estudios superiores

Los datos, también indican que los que más destacan se concentran en el grupo de alumnos³²⁷ que conforman los casos de grupos familiares con el perfil C, que pertenecen a los colegios ubicados en municipios con economías industriales. En otras palabras, los alumnos de la muestra que más sobresalen vienen a conformar los casos de grupos familiares con los dos progenitores con estudios superiores o uno de los progenitores con estudios superiores y el otro con estudios secundarios y aquellos grupos familiares que tienen un progenitor con estudios primarios y el otro con estudios superiores que pertenecen a los centros educativos de los municipios con economías industriales.

No obstante, los resultados también manifiestan que el 4,3% de los alumnos que constituyen los casos de grupos familiares con el perfil A, pertenecientes a los colegios ubicados en municipios con economías agrícolas, pecuarias y avícolas se destacan, mientras, que los alumnos con el mismo perfil cultural familiar pero pertenecientes a los centros de municipios con economías industriales apenas está representado por el 2,0% de los estudiantes.

De estos resultados se desprende, que aunque no se pueda afirmar de forma concluyente, que el perfil cultural familiar de los alumnos es el elemento absoluto que determina las diferencias que se presentan entre las calificaciones de los estudiantes que pertenecen a los centros educativos ubicados en los municipios con economías industriales y los que pertenecen a instituciones educativas situadas en municipios con economías agrícolas, pecuarias y avícolas. Se infiere que este factor familiar es fundamental para la explicación de las diferencias de rendimiento entre el alumnado de la muestra. En esa perspectiva, estos resultados ofrecen una realidad interesante de ser estudiada en mayor profundidad en otras investigaciones.

³²⁷ 14,0% de alumnos.

3.5. Resultados de las calificaciones globales de los estudiantes en función del sexo.

CUADRO 42. Rendimiento académico de las chicas y de los chicos.

Sexo	Calificaciones en porcentajes			
	Suspendidos	Suficientes	Distinguido	Excelente
Femenino	54,04%	38,37%	7,32%	0,27%
	Masculino	Suspendidos	Suficientes	Distinguido
	59,51%	35,63%	4,86%	0%

Los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos revelaron que existen diferencias en cuanto al rendimiento entre las hembras y los varones.³²⁸ El número total de chicas que participo en la investigación asciende a 383 y el número total de chicos es de 247. Aunque, estas diferencias sean poco significativas, se considera interesante destacar que el porcentaje de acierto es ligeramente mayor en las chicas que en los chicos. Pues, el número de alumnos que no logra superar la prueba es mayor entre los varones que entre las hembras, tal como lo muestra el cuadro N° 42. Así observamos, que la mitad de las chicas suspende la prueba de conocimientos, frente a un 59,51% de los chicos. De tal manera, que hay un 5,47% de diferencia entre un sexo y otro. Igualmente, se aprecia que en la calificación de suficiente las chicas se posicionan 2,74% por encima de los chicos. Y, por lo que se refiere a los que más destacan, nuevamente el porcentaje en las chicas es ligeramente mayor³²⁹ que en los chicos.

Tomando en cuenta, que el grupo de alumnos de la muestra seleccionada, pertenece a instituciones con titularidad pública³³⁰ y, a pesar de que los resultados globales en relación al rendimiento expresan diferencias poco significativas entre las chicas y los

³²⁸ La denominación usualmente empleada en Venezuela para señalar a las mujeres y los hombres en el ámbito educativo venezolano es de hembras y varones. Mientras, que en España frecuentemente se utiliza el término de chicas o de chicos, para el caso que corresponda. De manera, que siendo esta una investigación referida a la realidad venezolana, pero presentada y defendida en España, se utilizaran ambas designaciones en el desarrollo del análisis de los resultados de esta tesis doctoral.

³²⁹ Hay una diferencia de 2,46% entre un sexo y otro.

³³⁰ Véase criterios de selección de la muestra en el apartado inicial de este capítulo.

chicos, se cree conveniente puntualizar las diferencias por sexo en el desarrollo del análisis de los resultados del conocimiento histórico.

3.6. Conocimientos históricos que tienen los alumnos.

Esta sección, se desarrolló con la finalidad de determinar los conocimientos básicos que sobre la asignatura de historia poseen los alumnos de 9º grado de la Escuela Básica, en relación con las siete temáticas abordadas en la prueba de conocimientos³³¹, las cuales se presentan a continuación:

1. Cronología de hechos históricos.
2. Identificación de hechos históricos.
3. Localización de hechos históricos.
4. Identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos.
5. Identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos.
6. Establecimiento de relaciones entre hechos históricos.
7. Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

Con el objetivo de matizar las respuestas y tener una mejor apreciación de los conocimientos que poseen los alumnos, se utilizaron tres criterios de evaluación en cada una de las preguntas³³²; reprobado³³³, suficiente y excelente, con la única excepción de la pregunta 20 en la que se emplearon sólo dos, reprobado y excelente por el tipo y

³³¹ Cabe recordar, que para ello se le presentaron al alumnado un total de 20 preguntas. Véase el apartado correspondiente a los anexos.

³³² La escala empleada para los criterios de evaluación fueron: 0 = reprobado, 1 = suficiente, 2= excelente.

³³³ Como se ha señalado anteriormente, reprobado es como se denomina a los alumnos que suspenden en una evaluación de conocimientos en Venezuela.

característica de la pregunta³³⁴. A continuación abordaremos el análisis de los resultados de las preguntas de acuerdo a las temáticas planteadas:

3.6.1 Cronología de hechos históricos³³⁵.

¿Ubican los alumnos correctamente los hechos y procesos históricos en su tiempo cronológico e histórico? Para dar respuesta a esta interrogante se le plantearon al alumnado dos preguntas. La pregunta 3³³⁶, la cual estaba referida a la identificación y relación de algunos hechos históricos con la fecha en que ocurrieron. Y, la pregunta 10³³⁷ en donde se les pedía ubicar la edad histórica a la que pertenecen algunos hechos históricos. Cabe recordar, que para estas preguntas se utilizaron los criterios de evaluación de reprobado, suficiente y excelente.

CUADRO 43. Resultados globales de la temática: Cronología de hechos históricos.

Pregunta N° 3		Pregunta N° 10	
Calificaciones	Porcentajes	Calificaciones	Porcentajes
Reprobados	56,3%	Reprobados	68,4%
Suficientes	34,8%	Suficientes	23,2%
Excelentes	8,9%	Excelentes	8,4%

Pregunta 3

La pregunta 3 pedía a los estudiantes que completaran las afirmaciones correspondientes a los siguientes hechos históricos: la Batalla de Carabobo, el Fin de la Primera República, la Declaración de la Independencia, el Descubrimiento de América y la disolución de la Gran Colombia.

³³⁴ La escala empleado para esta pregunta fue: 0 = reprobado y 1= excelente.

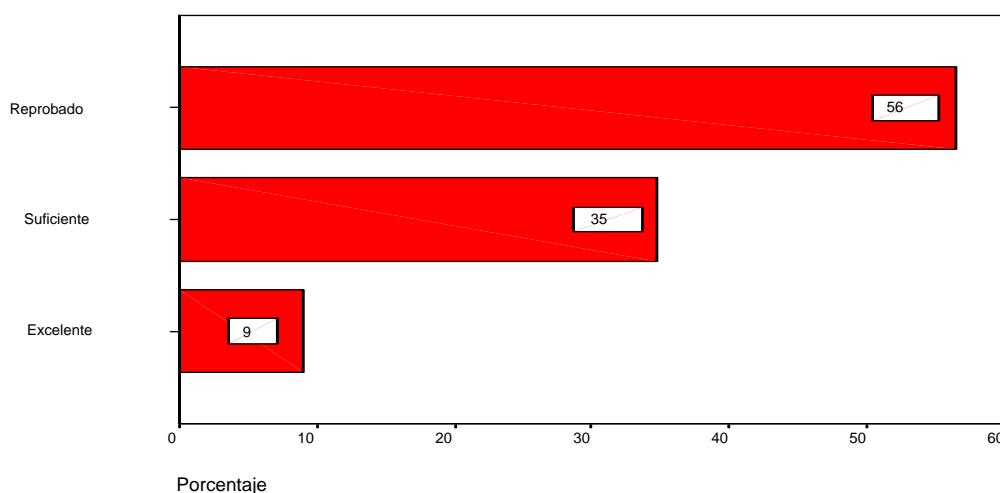
³³⁵ Cabe señalar, que gran parte de los aspectos relativos a la historia que se incluyen en los programas y textos escolares en Venezuela es la identificación y ubicación de los hechos, personajes y procesos históricos en su tiempo cronológico e histórico.

³³⁶ Enunciado de la pregunta N° 3: Completa con las palabras o frases correctas las afirmaciones que se presentan a continuación:...para más información consultar el anexo N° 4.2.

³³⁷ Enunciado de la pregunta N° 10: Indica la época a la que pertenece cada uno de los siguientes hechos, acontecimientos y períodos históricos en el cuadro... para más información consultar el anexo N° 4.2.

GRÁFICO N° 8. Cronología de hechos históricos.

PREGUNTA 3. Hechos históricos: Batalla de Carabobo, Fin de La Primera República, Declaración de la Independencia, El Descubrimiento de América y la disolución de La Gran Colombia.



Tal como se observa en el gráfico precedente, un poco más de la mitad de los alumnos ³³⁸ no logran identificar los hechos históricos con las fechas respectivas, obteniendo así la calificación de suspendido ³³⁹. Mientras, que de los que logran el aprobado, el 34,8% apenas alcanza un suficiente y el otro 8,9% logra un excelente. Efectivamente, la puntuación media alcanzada es de 0,53. Analizando con mayor detalle las respuestas efectuadas por los alumnos, destaca el hecho de que los errores mayormente cometidos por los que obtienen un insuficiente se presentaron al identificar, ubicar y completar las afirmaciones correspondiente al Fin de la primera República, la declaración de la independencia y la disolución de la Gran Colombia con sus fechas respectivas. Ahora bien, es interesante destacar que los hechos históricos menos acertados, de forma mayoritaria por los estudiantes que obtienen la calificación de suficiente fueron las fechas de la disolución de la Gran Colombia y el fin de la primera República. Estos resultados, al parecer, indican que la mayoría de los alumnos tienen problemas para ubicar, identificar y relacionar las fechas cronológicas con los hechos históricos respectivos.

³³⁸ Representa 355 alumnos sobre un total de 630.

³³⁹ La desviación típica es igual a 0,654.

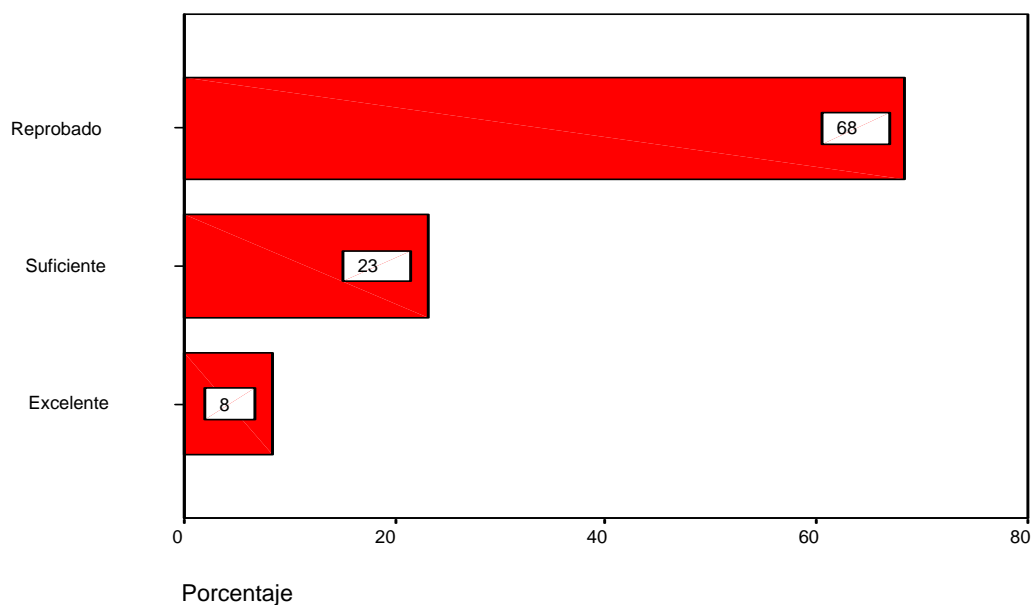
Estas cuestiones destacan que las dificultades que presentan los alumnos para el aprendizaje de la historia en la educación básica venezolana, aparentemente están relacionadas con la memorización del conocimiento cronológico y la capacidad de establecer la relación entre la fecha histórica y el acontecimiento. Esto induce a pensar en la necesidad de realizar investigaciones posteriores para aclarar en mayor detalle esta situación.

Pregunta 10.

La pregunta 10 pedía a los estudiantes ubicar la edad histórica a la que pertenecen los siguientes hechos históricos: la Revolución Francesa, los Movimientos Independentistas de América, la Primera y la Segunda Guerra Mundial, el Feudalismo, la Edad de Piedra. En tal sentido, se le solicitaba al alumno señalar marcando con una X en la casilla correspondiente la etapa histórica a la que pertenece cada hecho de la historia.

GRÁFICO N° 9. Cronología de hechos históricos.

PREGUNTA 10. Hechos históricos: La Revolución Francesa, El Imperio Romano, la Primera y la Segunda Guerra Mundial, el Feudalismo y la Edad Media.



Los resultados de la pregunta 10, tal como se observa en el gráfico N° 9, ponen de manifiesto nuevamente y de forma más acentuada, las dificultades de los alumnos para ubicar e identificar los hechos y procesos históricos en su tiempo cronológico e histórico. Pues, más de la mitad de los estudiantes suspende³⁴⁰ en esta pregunta. En otras palabras, 431 estudiantes de los 630 encuestados no logran ubicar ninguno de los hechos históricos propuestos en sus edades históricas correspondientes.

Por lo que concierne al grupo de alumnos que obtiene el aprobado se aprecia que un poco menos de la cuarta parte de los alumnos³⁴¹ alcanza la calificación de suficiente y solamente el 8,4% obtiene un excelente. Analizando las respuestas ofrecidas por los alumnos que alcanzan la calificación de suficiente se ponen de manifiesto algunos datos destacables, como el hecho de que la edad de piedra, la revolución francesa y la primera y la segunda guerra mundial son los hechos históricos mejor situados. Y, por el contrario los menos acertados son el feudalismo y el imperio romano. De estos resultados se desprende, que existe una tendencia en la mayoría de los estudiantes a presentar dificultades para ubicar los hechos históricos en el contexto espacio temporal donde ocurrieron³⁴².

Resulta interesante presentar los resultados por sexo y por el nivel de estudios de los padres de las dos preguntas, para de esa forma destacar las diferentes tendencias. En este sentido, se presenta el cuadro siguiente:

³⁴⁰ La puntuación media alcanza 0,40 y la desviación típica es igual a 0,639.

³⁴¹ Representa 146 alumnos sobre un total de 630.

³⁴² Como ya se comentara en las conclusiones próximas, estos resultados concuerdan con los obtenidos por J. Prats, en los jóvenes ante el reto europeo.

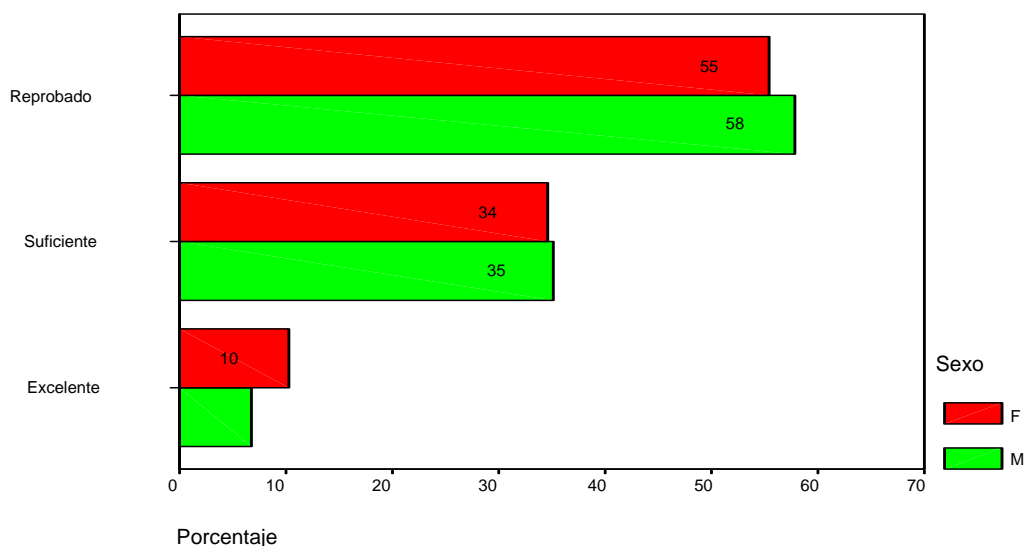
CUADRO 44. Resultados por sexo: Temática cronología de hechos.

PREGUNTA 3. Hechos históricos: Batalla de Carabobo, in de La Primera República, Declaración de la Independencia, el Descubrimiento de América y La disolución de La Gran Colombia.

Pregunta N° 3	Porcentajes por sexo.	
	Femenino	Masculino
Reprobados	55,4%	57,9%
Suficientes	34,5%	35,2%
Excelentes	10,1%	6,9%

GRÁFICO N° 10. Resultados por sexo: Temática cronología de hechos.

PREGUNTA 3. Hechos históricos: Batalla de Carabobo, Fin de La Primera República, Declaración de la Independencia, el Descubrimiento de América y Disolución de La Gran Colombia.



Los resultados obtenidos de la comparación de las calificaciones por sexo³⁴³ referida a la temática de cronología de hechos, tal como se observa en el cuadro y el gráfico precedentes, indican que en la pregunta 3 las diferencias que se presentan son muy poco

³⁴³ Véase cuadro 48.

significativas. Sin embargo, y a pesar de eso, hay que resaltar un aspecto que se considera relevante, el número de alumnos que no supera la pregunta es ligeramente más alto en los chicos que en las chicas. Efectivamente, el 57,9% de los chicos suspende la pregunta, frente al 55,4% de las chicas. Hay pues, una diferencia de 2,5% entre un sexo y otro. En cuanto, a los alumnos que obtienen la calificación de suficiente, se observa que las diferencias se presentan de forma más reducida, ya que el porcentaje en los chicos está representado por 35,2%, mientras que en las chicas es del 34,5%. De tal manera, que la diferencia es de 0,7% entre un sexo y otro. En otras palabras, la diferencia es casi inapreciable.

Por otro lado, entre los alumnos que más sobresalieron se aprecia que las chicas se posicionan por encima de los chicos. Pues, el porcentaje de alumnas que alcanza la calificación de excelente es del 10,1%, en tanto, que en los alumnos es del 6,9%. Así, se presenta una diferencia de 3,3% a razón de género. De tal manera, que como se ha señalado anteriormente no se puede afirmar que exista una diferencia significativa entre las calificaciones obtenidas por los chicos y las chicas en esta pregunta. No obstante, hay que destacar que en general las chicas logran acertar aproximadamente un 3% más que los chicos en lo que se refiere a la ubicación e identificación de los hechos y procesos históricos presentados: Batalla de Carabobo, Fin de la Primera República, Declaración de la Independencia, el Descubrimiento de América y la Disolución de la Gran Colombia.

CUADRO 45 Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática cronología de hechos.

PREGUNTA 3. Hechos históricos: Batalla de Carabobo, Fin de la Primera República, Declaración de Independencia, el Descubrimiento de América y la Disolución de La Gran Colombia.

Nivel cultural de los padres y rendimiento académico de los alumnos.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	59,3%	34,3%	6,4%
	Padre	59,8%	31,5%	8,7%
Secundarios	Madre	58,7%	32,4%	8,9%
	Padre	59,5%	33,5%	7,0%
Superior	Madre	44,1%	44,1%	11,8%
	Padre	34,1%	48,4%	17,5%

Los resultados obtenidos; de la comparación de las calificaciones del alumnado con el nivel de estudios de sus padres, en relación a la ubicación e identificación de los hechos y procesos históricos presentados: Batalla de Carabobo, Fin de la Primera República, Declaración de la Independencia, el Descubrimiento de América y la Disolución de la Gran Colombia, expresan que los alumnos que más suspenden son hijos de madres y padres que tienen estudios primarios y estudios secundarios.

En tanto, que los estudiantes que más aprueban son hijos de madres y padres que tienen estudios superiores. Asimismo, en los resultados se aprecia que los alumnos que más destacan se ubican dentro de los grupos de madres y padres con éste mismo nivel de estudios, es decir, superiores. Sin embargo, los datos también manifiestan que un 8,7% del alumnado que pertenece al grupo de padres con estudios primarios se encuentra entre los que han obtenido la calificación de excelente. De estos resultados se deduce, que el grado de conocimientos de los alumnos en relación a los aspectos que aborda esta pregunta guarda una relación directa con el nivel de estudios de los padres y las madres. No obstante, los datos también manifiestan que aunque este elemento familiar condiciona, no es absolutamente determinante, puesto, que un porcentaje de alumnos que destaca se encuentra en el grupo de padres con estudios primarios.

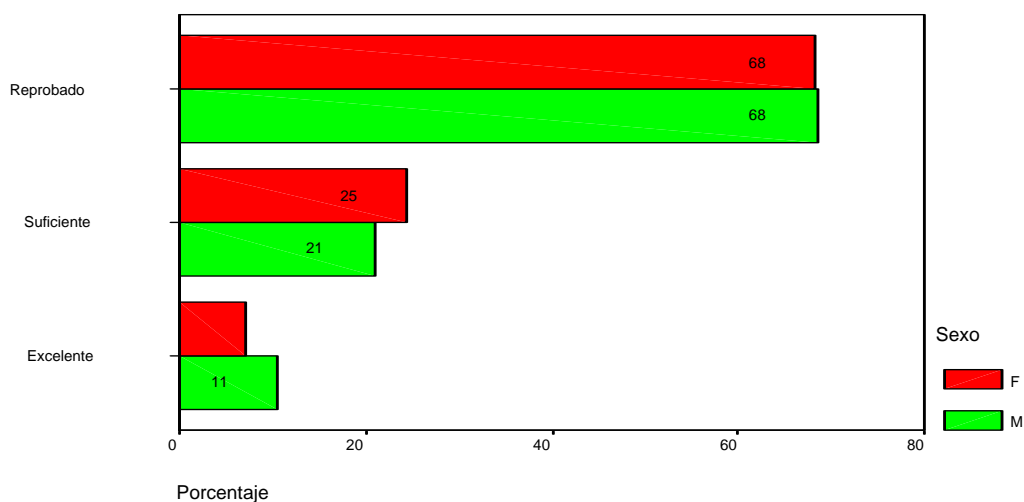
CUADRO 46. Resultados por sexo: Temática urología de hechos.

PREGUNTA 10. Hechos históricos: La Revolución Francesa, El Imperio Romano, La Primera y la Segunda Guerra Mundial, el Feudalismo, la Edad de Piedra.

Pregunta N° 10	Porcentajes por sexo.	
	Femenino	Masculino
Reprobados	68,4%	68,4%
Suficientes	24,6%	21,1%
Excelentes	7,0%	10,5%

GRÁFICO N° 11. Resultados por sexo: Temática urología de hechos.

PREGUNTA 10. Hechos históricos: La Revolución Francesa, el Imperio Romano, la Primera y la Segunda Guerra Mundial, el Feudalismo, la Edad de Piedra.



Los resultados que se obtuvieron de la comparación de las calificaciones entre el sexo del alumnado de la muestra en relación a la ubicación de las edades históricas de la Revolución Francesa, el Imperio Romano, la Primera y la Segunda Guerra Mundial, el Feudalismo, la Edad de Piedra, revelaron que no hay diferencias entre el porcentaje de alumnas y el porcentaje de alumnos que no contesta correctamente la pregunta. Pues, tanto en las chicas como en los chicos el porcentaje de insuficiente es del 68,4%. En cambio, en el grupo de alumnos que obtiene la calificación de suficiente, se observa que

las chicas aciertan un poco más que los chicos. Pues, el porcentaje en las alumnas representa el 24,6%, es decir 94 chicas de las 383, mientras que en los alumnos es del 21,1%³⁴⁴.

De tal manera, que la diferencia existente entre un sexo y otro fue de un 3,4%. En cuanto, a los alumnos que más destacan se aprecia que el porcentaje que alcanza la calificación de excelente, es mayor en los chicos que en las chicas, presentando una diferencia de 3,5% entre sexo. Estos resultados no permiten afirmar que exista una diferencia significativa entre el rendimiento obtenido en esta pregunta por las chicas y los chicos.

CUADRO 47. Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática cronología de hechos.

PREGUNTA 10. Hechos históricos: L Revolución Francesa, el Imperio Romano, la Primera y la Segunda Guerra Mundial, el Feudalismo y la Edad de Piedra.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	75,0%	20,0%	5,0%
	Padre	73,2%	21,3%	5,5%
Secundarios	Madre	69,2%	23,0%	7,8%
	Padre	69,7%	21,9%	8,4%
Superior	Madre	57,0%	26,9%	16,1%
	Padre	57,1%	27,5%	15,4%

Los resultados que se observan en el cuadro precedente, de la comparación entre las calificaciones del alumnado con el nivel de estudios de los padres en relación a la ubicación de la edad histórica a la que pertenecen; la Revolución Francesa, el Imperio

³⁴⁴ Representa 52 chicos sobre un total de 247.

Romano, la Primera y la Segunda Guerra Mundial, el Feudalismo, la Edad de Piedra, indican que los alumnos que más obtienen la calificación de insuficiente se concentran en los hijos de madres y padres que tienen estudios primarios y estudios secundarios. Mientras, que el porcentaje de los que más logran aprobar se sitúan en los hijos de madres y padres con estudios superiores. En lo que concierne a los alumnos que más se distinguen, se aprecia que se ubican dentro de los grupos de madres y padres con estudios superiores. En este sentido, se pueden hacer algunas consideraciones, el grado de conocimientos de los alumnos en relación a los aspectos que se plantean en esta pregunta guarda una relación con el nivel de estudios de los padres y las madres. Sin embargo, se aprecia que este elemento familiar, aunque condiciona en gran manera el grado de conocimientos, no es un elemento totalmente influyente, ya que hay un 5% de los alumnos con madres y padres que poseen estudios primarios que sobresalen.

3.6.2 Identificación de nombre o definiciones y personajes de hechos históricos³⁴⁵

Para obtener el grado de conocimiento de los estudiantes en torno a la temática de identificación de hechos y personajes históricos se les plantearon las preguntas: 1, 4, 5, 6, 7, 18 y 20 que se analizarán utilizando los criterios de evaluación de reprobados, suficientes y excelentes, con la excepción de la pregunta 20, que como ya se ha señalado en la introducción de este análisis, sólo se utilizaron dos criterios de evaluación³⁴⁶ debido a las características de la pregunta.

³⁴⁵ Cabe señalar, que gran parte de las cuestiones relativas a la historia que se incluyen y se consideran fundamentales en los programas y textos escolares en Venezuela es la identificación de los hechos, personajes y procesos históricos.

³⁴⁶ Reprobados y excelentes.

CUADRO 48. Resultados globales de la temática: Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

Preguntas 1, 4, 5, 6, 7, 18 Y 20

Porcentajes totales							
Preguntas / Calificaciones	P. 1 (%)	P. 4 (%)	P. 5 (%)	P. 6 (%)	P. 7 (%)	P.18 (%)	P.20 (%)
Reprobados	25,7	51,3	53,3	48,9	50,5	51,3	19,5
Suficientes	62,2	40,3	39,8	42,1	41,9	40,0	80,5
Excelentes	12,1	8,4	6,9	9,0	7,6	8,7	—

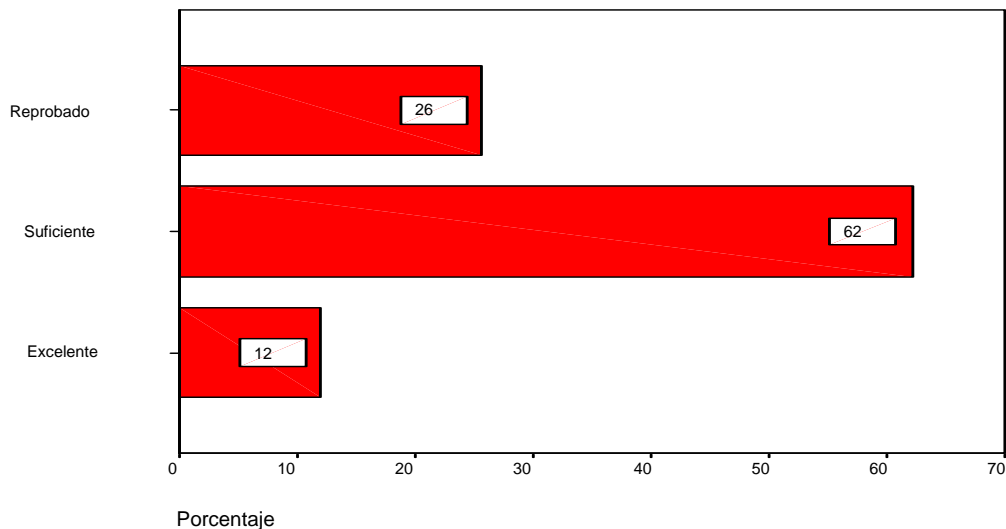
Pregunta N° 1

La pregunta 1³⁴⁷ estaba referida a la identificación de algunos aspectos socioculturales de Hispanoamérica de origen europeo, como lo son el castellano y la religión católica. Concretamente, se le presentó al alumnado un cuadro con los siguientes de aspectos: la cestería, el castellano, la alfarería, la religión católica y el idioma inglés, en donde debían señalar con una X cuáles eran de origen europeo.

GRÁFICO N° 12. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

³⁴⁷ Enunciado de la pregunta N° 1: A continuación se presenta un cuadro con algunos aspectos socioculturales de Hispanoamérica. Señala con una X aquellos que son de origen europeo. (Marca con una X, en la casilla correspondiente)..., para más información consultar el anexo N° 4.2.

PREGUNTA N° 1. Aspectos socioculturales de Hispanoamérica de origen europeo.



La información contenida en el gráfico anterior revela, que más de la mitad de los estudiantes, es decir 392 alumnos, logran identificar uno de los dos aspectos socioculturales de Hispanoamérica de origen europeo presentados en la prueba de conocimientos, obteniendo así la calificación de suficiente³⁴⁸. Analizando las respuestas ofrecidas por este grupo de alumnos, destaca el hecho que el castellano es el aspecto identificado con mayor acierto. En cambio, el aspecto menos identificado es la religión católica y, significativamente es señalado el idioma inglés³⁴⁹.

Mientras, que sólo el 12,1% identifica de forma correcta los dos aspectos socioculturales propuestos y alcanza un excelente. En tanto, que el 25,7% de los alumnos falla en las respuestas obteniendo un insuficiente. De estos resultados se desprende, que ésta es una de las preguntas en donde hay mayor número de estudiantes que aprueban. Sin embargo, se vislumbra que el alumnado encuestado presenta dificultades para identificar los hechos históricos, puesto que esta pregunta estaba

³⁴⁸ La media alcanza 0,86 y la desviación típica 0,600.

³⁴⁹ Estos datos desvelan una realidad socioeducativa interesante para ser estudiadas en futuras investigaciones.

referida a aspectos tan básicos como el idioma y la religión predominantes en Hispanoamérica, si se tiene en consideración que la franja más amplia de aprobados es en la calificación de suficiente.

Por lo que concierne a la comparación en razón del género y el nivel de estudios de los padres correspondientes a la pregunta N° 1 se presentan los siguientes resultados:

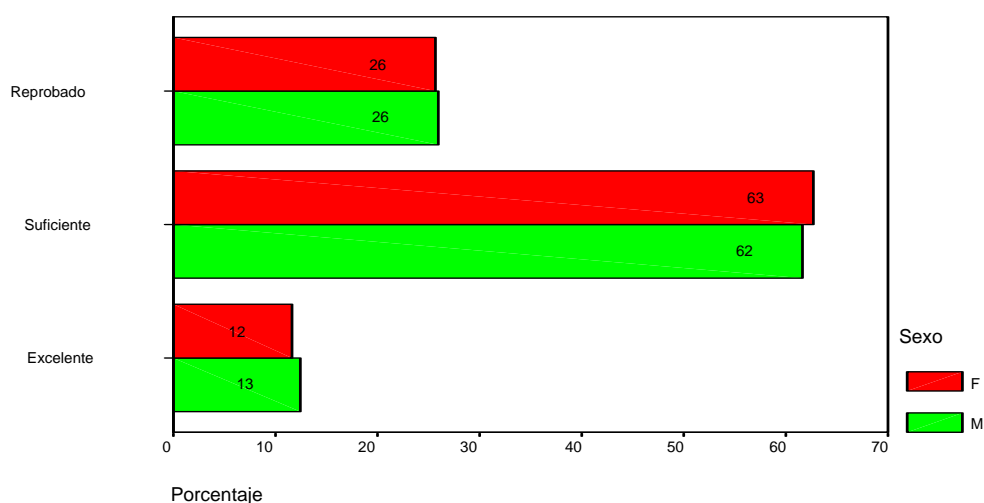
CUADRO 49. Resultados por sexo: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 1 Aspectos socioculturales de Hispanoamérica de origen europeo.

Pregunta 1	Porcentajes por sexo.	
	Femenino	Masculino
Reprobados	25,6%	25,9%
Suficientes	62,7%	61,5%
Excelentes	11,7%	12,6%

GRÁFICO N° 13. Resultados por sexo: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 1. Aspectos socioculturales de Hispanoamérica de origen europeo.



La información del cuadro y el gráfico precedentes indican que las diferencias entre las chicas y los chicos, en lo que se refiere a la identificación de los dos aspectos socioculturales de Hispanoamérica de origen europeo son muy poco significativas. Efectivamente, la diferencia en la calificación de suficiente entre los alumnos³⁵⁰ y las alumnas³⁵¹ alcanza un 1,2%. En cuanto, a los que más destacan la proporción disminuye aun más. Pues, sólo hay 0,9% de diferencia entre un sexo y otro. Por lo que respecta al grupo de alumnos que suspende esta pregunta, se observa que la diferencia entre las chicas y los chicos, es casi inapreciable, ya en las chicas esta representado por el 25,6%, en tanto que en los chicos, sólo es 0,3% más.

CUADRO 50. Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 1 Aspectos socioculturales de Hispanoamérica de origen europeo.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	27,9%	62,9%	9,2%
	Padre	33,9%	53,5%	12,6%
Secundarios	Madre	26,1%	62,1%	11,8%
	Padre	26,5%	62,4%	11,1%
Superior	Madre	20,4%	62,4%	17,2%
	Padre	15,4%	67,0%	17,6%

Los resultados obtenidos de la comparación de las calificaciones del alumnado con el nivel de estudios de sus padres, en relación a la identificación de los dos aspectos socioculturales de Hispanoamérica de origen europeo, manifiestan que los alumnos que más suspenden se concentran en los hijos de madres y padres que tienen estudios primarios. Los alumnos que más logran aprobar se concentran en el grupo de madres y

³⁵⁰ Representa 152 chicos sobre un total de 247.

³⁵¹ Representa 240 chicas sobre un total de 383.

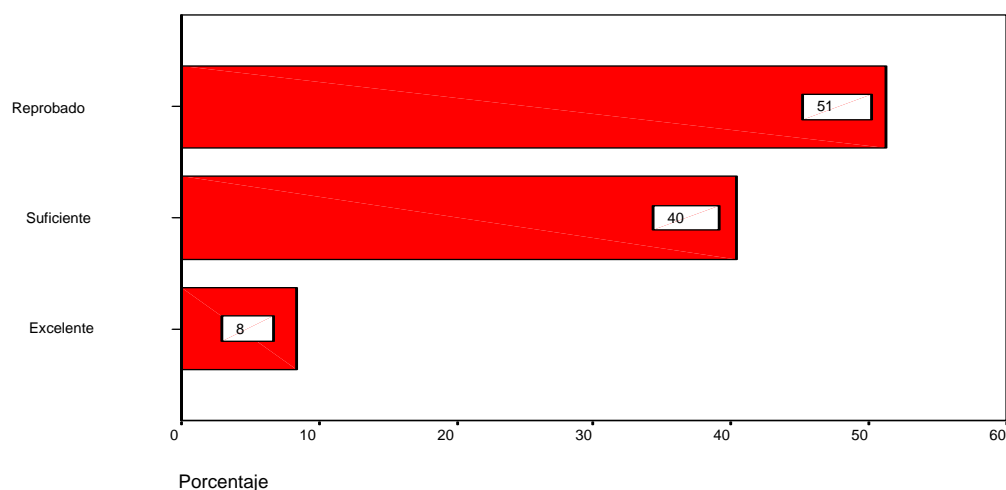
padres con estudios secundarios y estudios superiores. Y, de manera excepcional los hijos de madres con estudios primarios. En tanto, que los alumnos que más destacan se ubican en el grupo de madres y padres que poseen estudios superiores.

Pregunta N° 4

En la pregunta 4³⁵² se les pedía a los estudiantes identificar algunos instrumentos musicales aportados al folklore venezolano por las culturas indígena, africana y española: el cuatro, las maracas, el arpa, los tambores y los silbatos de cacho de animal. Para ello, se les presento un cuadro en donde debían identificar y señalar los instrumentos musicales con su respectiva cultura de origen.

GRÁFICO N° 14. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 4. Instrumentos musicales aportados al folklore venezolano.



Los resultados obtenidos en esta pregunta son claros, existe un desconocimiento de la aportación cultural de los indígenas, los africanos y los españoles al folklore venezolano, en un poco más de la mitad del alumnado. En otras palabras, 323 alumnos

³⁵² Enunciado de la pregunta N° 4: Identifica en el siguiente cuadro los instrumentos musicales aportados al folklore venezolano por las culturas: indígena, africana y española. (Marca con una X, en la casilla correspondiente)..., para más información consultar el anexo N° 4.2.

que representan en términos porcentuales el 51,3% del total de la muestra, obtiene un insuficiente³⁵³. Así, por ejemplo, se distingue que los alumnos mayormente desaciertan al identificar al cuatro y al arpa. Por lo que se refiere a los alumnos que obtienen el aprobado. Se observa que el 40,3%³⁵⁴ alcanza la calificación de suficiente. Dicho de otra forma, identifican tres de los cinco instrumentos musicales presentados. Existen algunos datos destacables, como el hecho de que lo mayores aciertos son al identificar y señalar a los tambores, el silbato de cacho de animal y las maracas. Mientras, que solamente 53 alumnos de los 630³⁵⁵ que conforman la muestra identifican correctamente los cinco instrumentos musicales presentados con su respectiva cultura, obteniendo de esa forma la calificación de excelente. Estos resultados indican, que la gran mayoría de los alumnos confunde las aportaciones de las culturas indígenas, africanas y españolas al folklore venezolano.

Para complementar los resultados de esta pregunta, se realizará a continuación un análisis desglosado de las calificaciones por sexo.

CUADRO 51. Resultados por sexo: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 4. Instrumentos musicales aportados al folklore venezolano.

Pregunta 4	Porcentajes por sexo.	
	Femenino	Masculino
Reprobados	49,9%	53,4%
Suficientes	38,9%	42,5%
Excelentes	11,2%	4,1%

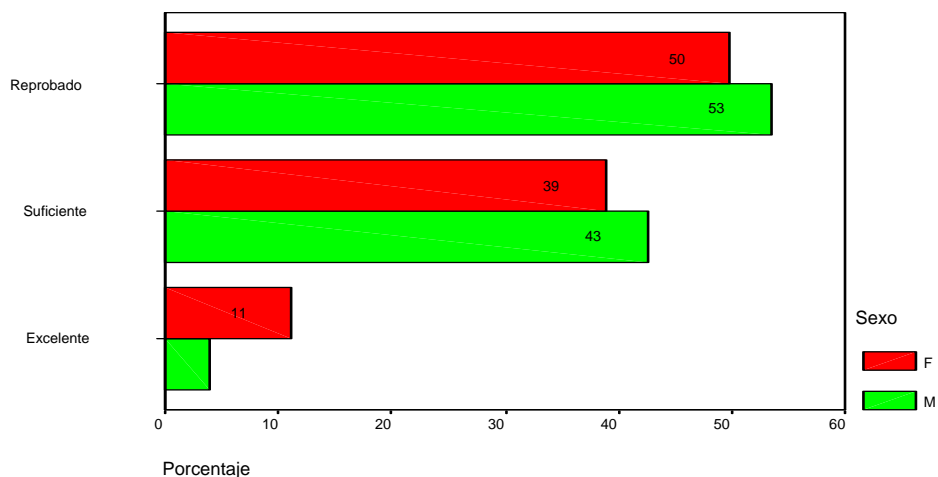
³⁵³ La media alcanza 0,57 y la desviación típica 0,643.

³⁵⁴ Representa 254 alumnos sobre un total de 630

³⁵⁵ Representa el 8,4% del 100% de los alumnos.

GRÁFICO N° 15. Resultados por sexo: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 4. Instrumentos musicales aportados al folklore venezolano.



Los resultados que se observan en el cuadro y el gráfico anteriores indican que las chicas aciertan ligeramente más que los chicos en lo que se refiere a la aportación cultural de los indígenas, los africanos y los españoles al folklore venezolano. Efectivamente, sí se contempla la calificación de excelente, se observa, que el porcentaje en las chicas alcanza 7,2% más que en los chicos. En cambio, en la calificación de suficiente se aprecia que la relación se invierte, los chicos se posicionan 3,6% por encima de las chicas. En tanto, que la diferencia que se obtiene entre un sexo y otro de los que reprobaban es de 3,5%.

CUADRO 52. Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 4. Instrumentos musicales aportados al folklore venezolano.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	56,4%	37,9%	5,7%
	Padre	64,6%	25,2%	10,2%
Secundarios	Madre	54,0%	37,9%	8,1%
	Padre	52,4%	41,5%	6,1%
Superior	Madre	30,1%	55,9%	14,0%
	Padre	31,9%	51,6%	16,5%

Como se puede observar en el cuadro precedente, el nivel más alto de suspensos en relación a la aportación cultural de los indígenas, los africanos y los españoles al folklore venezolano se concentran en los hijos de madres y padres que tienen estudios primarios y estudios secundarios. Sin embargo, los datos también manifiestan que hay un 30% de alumnos con madres y padres que tienen estudios superiores que suspenden. En tanto, que los alumnos que más aprueban esta pregunta son los hijos de madres y padres con estudios superiores. De manera similar ocurre entre los alumnos que más destacan, puesto que pertenecen al grupo de madres y padres con estudios superiores. Cabe señalar, que los datos manifiestan un matiz interesante de resaltar, como lo es el hecho de que un 10,2% de alumnos con padres que poseen estudios primarios se destacan.

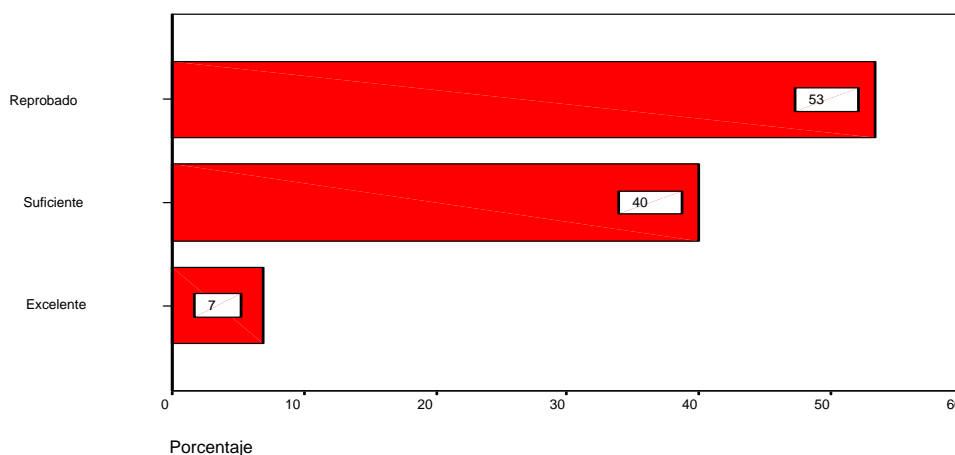
De estos resultados se deduce, que el nivel cultural de las madres y los padres, aunque condiciona en gran modo, no es un factor totalmente determinante en lo que se refiere al grado de conocimientos de los estudiantes en relación al tema de la aportación cultural de los indígenas, los africanos y los españoles al folklore venezolano.

Pregunta N° 5

En la pregunta 5³⁵⁶ se les solicitaba a los alumnos, identificar y diferenciar marcando con una X algunos cultivos autóctonos de los introducidos por los españoles. Para ello, se les presentó un cuadro con los siguientes cultivos: cacao, café, maíz, yuca y trigo.

GRÁFICO N° 16. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA 5. Cultivos autóctonos y los introducidos por los españoles.



Los resultados que se observan en el gráfico precedente, señalan que un poco más de la mitad³⁵⁷ del alumnado encuestado, es decir 336 sujetos, al parecer, confunde los cultivos autóctonos³⁵⁸ y a los introducidos por los españoles.³⁵⁹ Al analizar el nivel de desacierto de este grupo de alumnos, se descubre un mayor grado de error al identificar y diferenciar los cultivos de la yuca y el café. En tanto, que del grupo de alumnado que logra el aprobado, el 39,8% obtiene la calificación de suficiente. Dicho de otra forma, 251 estudiantes consiguen identificar por lo menos tres de los cinco cultivos propuestos con su respectiva cultura. Así, por ejemplo, los cultivos más identificados son el cacao, el maíz y el trigo. Mientras, que sólo el 6,8%³⁶⁰ logra identificar y diferenciar

³⁵⁶ Enunciado de la pregunta N° 5: De los cultivos que te presentamos a continuación, diferencia los... (Marca con una X, en la casilla que corresponda)..., para más información consultar el anexo N° 4.2.

³⁵⁷ La media es igual a 0,53 y la desviación típica 0,621.

³⁵⁸ El cacao, el maíz y la yuca.

³⁵⁹ El café y el trigo.

³⁶⁰ Representa 43 alumnos de los 630.

correctamente los cinco cultivos propuestos. De estos resultados se deduce, que la mayoría de los alumnos confunden los cultivos autóctonos y los introducidos por los españoles, si se tiene en consideración que la porción más amplia de aprobados se agrupa en la calificación de suficiente.

Para realizar un estudio más exhaustivo de esta pregunta se ha optado por desglosar los resultados por sexo y por nivel de estudios de los padres, en el siguiente cuadro:

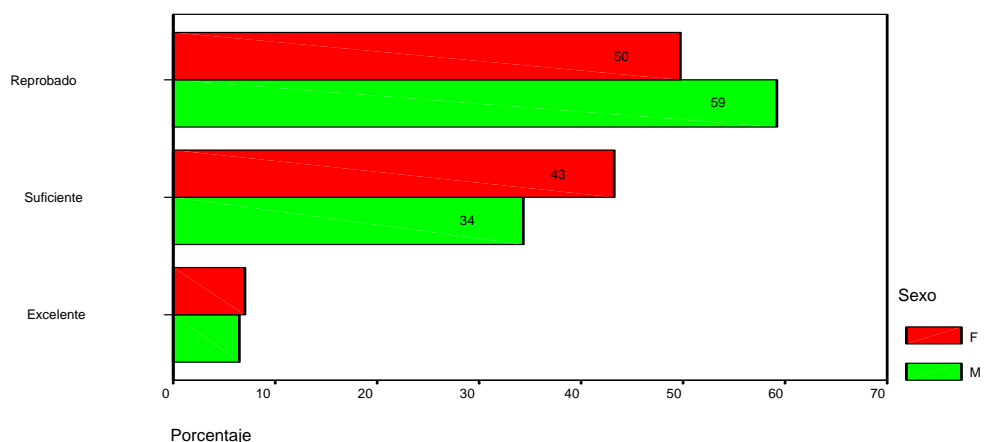
CUADRO 53. Resultados por sexo: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 5 Cultivos autóctonos y los introducidos por los españoles.

Pregunta 5	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
Reprobados	49,6%	59,1%
Suficientes	43,4%	34,4%
Excelentes	7,0%	6,5%

GRÁFICO N° 17. Resultados por sexo: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 5. Cultivos autóctonos y los introducidos por los españoles.



Al observar los resultados alcanzados por las alumnas y los alumnos³⁶¹ se puede señalar que los chicos desaciertan un poco más que las chicas en lo que se refiere a la identificación de los cultivos autóctonos y de los introducidos por los españoles. Ciertamente, tal como se puede apreciar en el gráfico precedente, aproximadamente la mitad de las chicas suspende, frente al 59,1% de los chicos. De manera, que hay un 9,5% de diferencia entre ambos sexos. En cuanto, a los alumnos que obtienen la calificación de suficiente, se aprecia que las chicas se posicionan un 9% por encima de los chicos. Y en relación a los que más destacan, se observa que la diferencia disminuye considerablemente, si se compara con la que se presenta en la calificación de suficiente. De allí, que la diferencia en la calificación de excelente entre las chicas y los chicos es casi inapreciable, es de apenas un 0,5%.

CUADRO 54. Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 5 Cultivos autóctonos y los introducidos por los españoles.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	52,9%	40,0%	7,1%
	Padre	52,8%	41,7%	5,5%
Secundarios	Madre	54,8%	38,4%	6,8%
	Padre	56,2%	36,5%	7,3%
Superior	Madre	49,5%	43,0%	7,5%
	Padre	47,3%	44,0%	8,7%

Los resultados que se observan en el cuadro precedente indican, que el nivel más alto de suspensos en relación a la identificación y diferenciación de los cultivos autóctonos de los introducidos por los españoles, se concentra en los alumnos de madres y padres que

³⁶¹ Véase cuadro 55.

tienen estudios primarios y estudios secundarios. Mientras, que los alumnos que más lograron el aprobado, se ubican en los hijos de madres y padres que tienen estudios superiores. Ahora bien, aunque la diferencia en la calificación de excelente entre los tres grupos de alumnos³⁶², es casi inapreciable, los datos manifiestan que los más sobresalientes, se concentran en los hijos de madres y padres que tienen estudios superiores.

De estos resultados se deduce, que el grado de conocimientos en relación a la identificación y diferenciación de los cultivos autóctonos de los introducidos por los españoles, guarda una relación directa con el nivel de estudios de los padres, aunque, también hay evidencias, que aunque este factor familiar influye en gran manera, no es totalmente determinante, puesto que hay aproximadamente un 48% de alumnos con madres y padres que tienen estudios superiores que suspenden en relación a esta pregunta. Contrariamente, hay aproximadamente un 7% de los alumnos catalogados dentro del grupo de padres con estudios primarios que se destacaron en relación a esta pregunta.

Pregunta N° 6

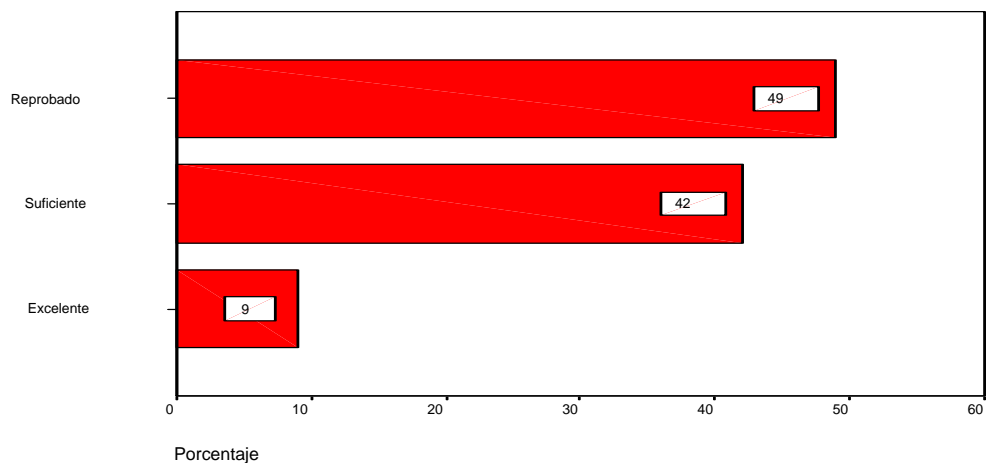
En la pregunta 6³⁶³ se les solicitaba a los alumnos identificar los presidentes de la República de Venezuela. Específicamente, debían señalar con una X, cuáles de los personajes siguientes fueron presidentes de Venezuela: José Antonio Páez, Arturo Michelena, Marcos Pérez Jiménez, Francisco de Miranda, Juan Vicente Gómez.

³⁶² Grupos de madres y padres con estudios primarios, estudios secundarios y estudios superiores.

³⁶³ Enunciado de la pregunta N° 6: Señala con una X en el cuadro siguiente. ¿Cuál de estos personajes han sido presidente de la República de Venezuela?... para más información consultar el anexo N° 4.2.

GRÁFICO N° 18. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA 6. Presidentes de la República de Venezuela.



Los resultados que se observan en el gráfico precedente señalan, que la mayoría de los alumnos manifiestan confundir en el grupo de personajes que se les presentaron, a los que fueron presidentes de la República de Venezuela. Efectivamente, un poco menos de la mitad de los alumnos suspende³⁶⁴ en esta pregunta. Lo que significa que de los 630 alumnos, 308 no logran identificar ninguno de los tres presidentes de Venezuela que se les presentaron. Por otro lado, se aprecia que el 42,1% alcanza la calificación de suficiente, lo que revela que 265 alumnos identifican dos de los tres nombres de los personajes que fueron presidentes de Venezuela. Existen algunos datos destacables, como el hecho de que los personajes como Juan Vicente Gómez y Marcos Pérez Jiménez son los mayormente identificados. Por otra parte, los alumnos que consiguen destacarse con la calificación de excelente, identificando los tres nombres de los presidentes de Venezuela expuestos en la prueba de conocimientos, alcanza sólo el 9%.

Para realizar un estudio más exhaustivo de esta pregunta se optó por desglosar los resultados por sexo y nivel de estudios de los padres.

³⁶⁴ La media es igual a 0,60 y la desviación típica es de 0,649.

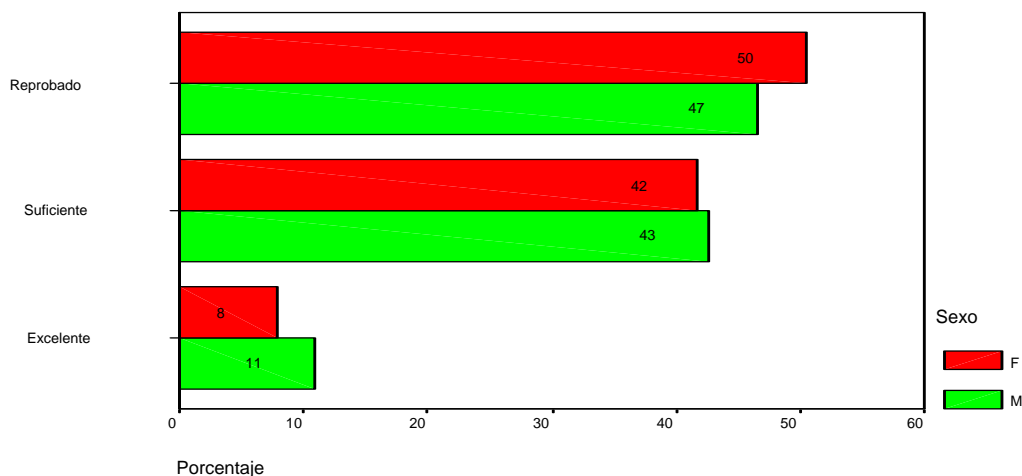
CUADRO 55. Resultados por sexo: Temática identificación de nombres o por definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA 6. Presidentes de la República de Venezuela.

Pregunta 6	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
Reprobados	50,4%	46,6%
Suficientes	41,8%	42,5%
Excelentes	7,8%	10,9%

GRÁFICO N° 19. Resultados por sexo: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA 6. Presidentes de la República de Venezuela.



En los resultados expuestos en el cuadro y en el gráfico anterior se observa, en relación a esta pregunta los chicos logran acertar más que las chicas. Efectivamente, un poco menos de la mitad³⁶⁵ de los alumnos obtiene un insuficiente, frente al 50,4%³⁶⁶ de las alumnas. Hay pues, un 3,8% de diferencia entre un sexo y otro. Y entre los que más

³⁶⁵ Representa 115 alumnos sobre un total de 247 varones que conforma la muestra.

³⁶⁶ Representa 193 alumnas sobre un total de 383 chicas que conforma la muestra.

destacaron, la proporción es muy similar. Puesto, que los chicos que se posicionaron en la calificación de excelente, fue de un 3,1% por encima de las chicas. En cambio, en la calificación de suficiente la diferencia que se presenta entre los chicos y las chicas, es casi inapreciable. Considerando que el porcentaje en los varones alcanza el 42,5%, frente al 41,8% de las hembras, se deduce, que al parecer los chicos identifican un poco más³⁶⁷ que las alumnas a los tres personajes que fueron presidentes de Venezuela entre las opciones de los nombres que se les presentaron en la pregunta.

CUADRO 56. Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA 6 Presidentes de la República de Venezuela.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	55,0%	37,1%	7,9%
	Padre	48,8%	46,5%	4,7%
Secundarios	Madre	49,9%	42,3%	7,8%
	Padre	49,5%	40,5%	10,0%
Superior	Madre	38,7%	44,1%	17,2%
	Padre	46,2%	42,8%	11,0%

Los resultados que se observan en esta pregunta³⁶⁸, en relación a la comparación de las calificaciones obtenidas por el alumnado con el nivel de estudios de los padres, evidencian que, nuevamente se repite la tendencia presente en los resultados globales y en las preguntas analizadas anteriormente. Es decir, el nivel más alto de suspensos se concentra en los alumnos de madres y padres que tienen estudios primarios y/o secundarios.

³⁶⁷ Aproximadamente 4%.

³⁶⁸ Enunciado de la pregunta N° 6: Señala con una X en el cuadro siguiente. ¿Cuál de estos personajes han sido presidente de la República de Venezuela? ..., para más información consultar anexo N° 4.2.

Por lo que concierne a los alumnos que más logran el aprobado en esta pregunta, los datos indican que son hijos de madres y padres con estudios superiores. No obstante, los resultados también manifiestan un matiz interesante de resaltar, como lo es el hecho, de que un 46,5% de alumnos con padres que tienen estudios primarios obtiene la calificación de suficiente, porcentaje, que viene a representar el más alto de los que aprobaron esta pregunta. En cuanto, a los alumnos más destacados, los datos indican que se concentran en los hijos de madres y padres que tienen estudios superiores. Sin embargo, entre éstos, hay un matiz interesante de señalar, como es el hecho, de que hay un 10,0% de alumnos que pertenece al grupo de padres que poseen estudios secundarios.

Pregunta N° 7

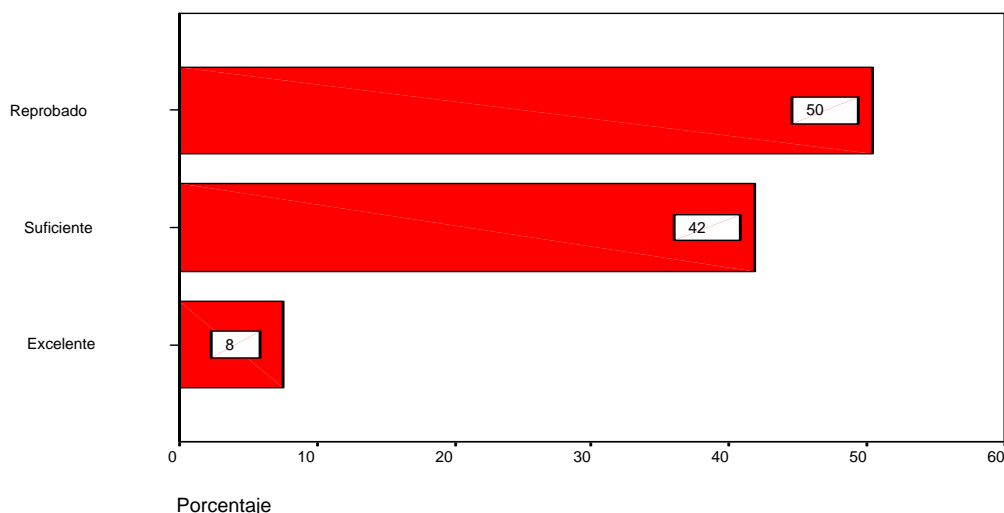
En la pregunta 7,³⁶⁹ se les pedía a los alumnos identificar los nombres de los tres grupos étnicos-culturales que dieron origen a la actual población hispanoamericana. Para ello, se les presento una lista con los siguientes nombres: españoles, ingleses, japoneses, africanos, aborígenes, chinos, holandeses³⁷⁰. Específicamente, los alumnos debían colocar la letra de los tres grupos étnicos-culturales en un cuadro en blanco que se les presentaba.

³⁶⁹ Enunciado de la pregunta N° 7: Coloca en el cuadro que a continuación se presenta, la letra que identifica el nombre de los tres grupos étnicos y culturales que dieron origen al mestizaje de la población Hispanoamericana ..., para más información consultar el anexo N° 4.2.

³⁷⁰ Identificados cada una de ellos con una letra.

GRÁFICO N° 20. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 7. Grupos étnicos-culturales de población hispanoamericana.



Los resultados de esta pregunta son relativamente desalentadores y si se quiere preocupantes, ya que 318 alumnos de los 630 encuestados, es decir, la mitad de los alumnos de 9° grado fallaron en las respuestas³⁷¹. Lo que pone de manifiesto la presencia de una clara confusión en cuanto a los tres grupos étnicos-culturales que dieron origen a la población hispanoamericana. Si se analizan en detalle las respuestas efectuadas por este grupo de alumnos, destaca el hecho de que las respuestas relacionadas con el grupo étnico-cultural correspondiente a los españoles fue el más acertado.

Por otro lado, del grupo de alumnos que logra superar esta pregunta, el 41,9% obtiene un suficiente, debido a que este número de alumnos identificaron sólo dos de los tres grupos étnicos-culturales que dieron origen a la actual población hispanoamericana. Existen otros datos destacables, como el hecho de que los dos grupos étnicos más identificados son el español y el aborigen, además significativamente han señalado a los ingleses como el tercer grupo étnico-cultural que dio origen a la actual población

³⁷¹ La media es igual a 0,57 y la desviación típica es de 0,631.

hispanoamericana³⁷². En cambio, apenas el 7,6% de los estudiantes consiguieron obtener un excelente, es decir, sólo 48 alumnos identificaron correctamente al español, al aborigen y a los africanos como los tres grupos-étnicos que dieron origen a la actual población hispanoamericana.

De estos resultados se deduce, que la mayoría de los alumnos presentan notables confusiones en cuanto a los tres grupos-étnicos que dieron origen a la actual población hispanoamericana, si se tiene en consideración que la proporción más amplia de aprobados, se encuentra en la franja de la calificación de suficiente.

Centrando ahora el estudio de las calificaciones por sexo y por el nivel de estudios de los padres, se obtiene el siguiente cuadro:

CUADRO 57. Resultados por sexo: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

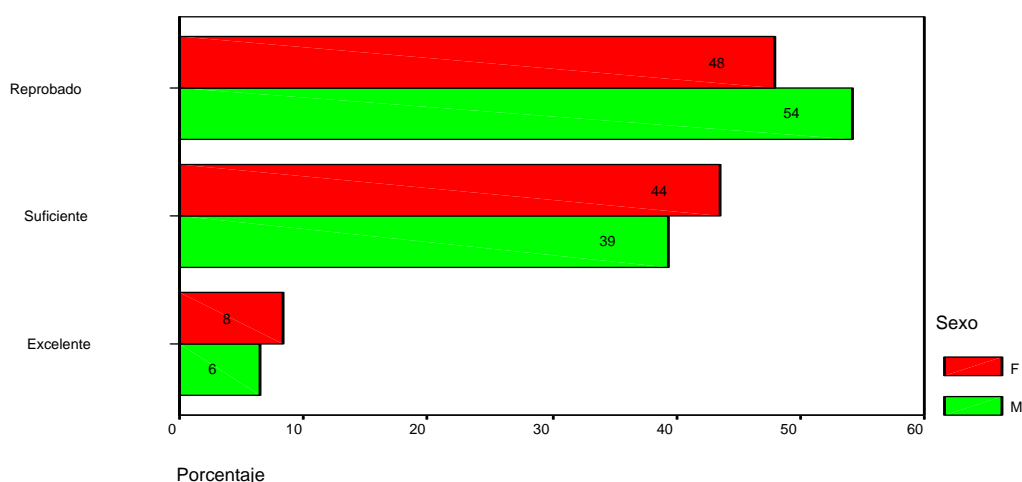
PREGUNTA N° 7 Grupos étnicos-culturales de población hispanoamericana.

Pregunta 14	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
Reprobados	48,0%	54,3%
Suficientes	43,6%	39,2%
Excelentes	8,4%	6,5%

³⁷² Estos datos desvelan una realidad socioeducativa interesante para ser estudiadas en futuras investigaciones.

GRÁFICO N° 21. Resultados por sexo: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA 7. Grupos étnicos-culturales de población hispanoamericana.



Analizando los resultados que se exponen en el cuadro y el gráfico anterior, se puede apreciar, que el porcentaje de chicas que no logra acertar en lo que se refiere a los grupos étnicos-culturales que dieron origen a la población hispanoamericana es un 6,3% menos que los chicos. Dicho de otra forma, el 48,0% de las alumnas, representado por 184 chicas obtiene un insuficiente, mientras que los chicos suspenden un poco más de la mitad, es decir 134 alumnos sobre el total de 247. En cuanto al grupo de alumnos que sobresale, nuevamente se aprecia que las chicas se posicionan por encima de los chicos, ya que el 8,4% de las alumnas obtiene un excelente, frente al 6,5% de los alumnos. Por lo que concierne al grupo de alumnos que obtiene la calificación de suficiente, se observa que la tendencia se mantiene, ya que el porcentaje de estudiantes que identifican dos de los tres grupos étnicos-culturales, es mayor en las chicas que en los chicos. De estos resultados se deduce, que las chicas aciertan aproximadamente un 4% más que los chicos, en cuanto reconocen a los tres grupos-étnicos que dieron origen a la actual población hispanoamericana.

CUADRO 58. Resultados por nivel de estudios de los padres: Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 7. Grupos étnicos-culturales de población hispanoamericana.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	61,4%	30,7%	7,9%
	Padre	58,3%	32,3%	9,4%
Secundarios	Madre	48,6%	44,1%	7,3%
	Padre	50,3%	42,4%	7,3%
Superior	Madre	38,7%	51,6%	9,7%
	Padre	36,3%	56,0%	7,7%

Como puede deducirse de estos datos, el nivel más alto de suspensos en lo que se refiere a los tres grupos étnicos-culturales que dieron origen a la población hispanoamericana, se ubica en los hijos de madres y padres con estudios primarios y con estudios secundarios. En cuanto a los alumnos que más aprueban, los datos indican que son hijos de madres y padres con estudios superiores. Sin embargo, en los alumnos que más destacan se evidencia un matiz interesante de resaltar; como es que los alumnos que alcanza el excelente se concentran en los hijos de madres y padres con estudios primarios y con estudios superiores, fenómeno si se quiere inusual en este tipo de investigaciones.

Pregunta 18

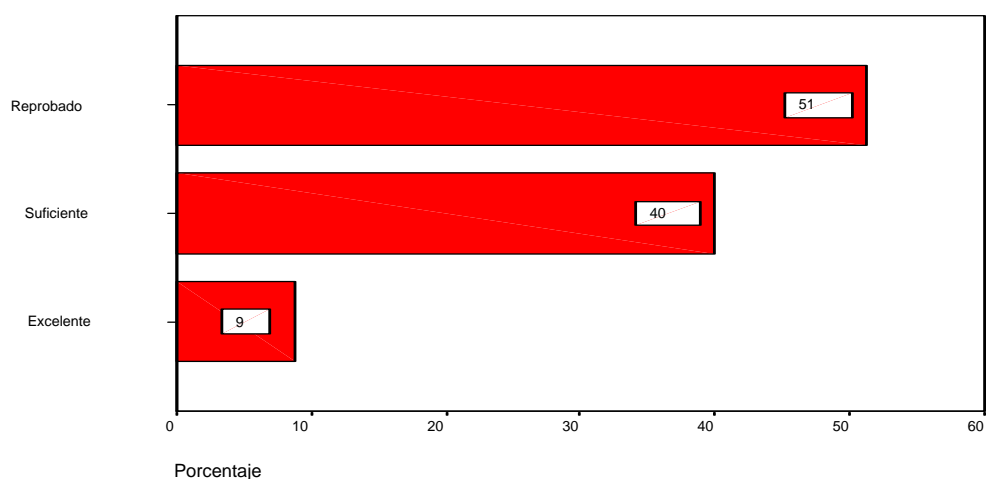
La pregunta 18,³⁷³ pedía a los alumnos identificar cuáles de las instituciones políticas expuestas tenían su origen en la colonia. Para rastrear este conocimiento, se les presentó un cuadro con cinco instituciones políticas, de las cuales tres tenían su origen en la

³⁷³ Enunciado de la pregunta 18: De las siguientes instituciones políticas, ¿Cuáles de ellas tienen su origen en la colonia? (Marca con una X, en la casilla correspondiente)..., para más información consultar el anexo N° 4.2.

colonia³⁷⁴. Concretamente, para responder los alumnos debían identificar y señalar con una X las respuestas correctas.

GRÁFICO N° 22. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA 18. Instituciones coloniales.



Los resultados de esta pregunta indican claramente, que un poco más de la mitad de los alumnos no identifican cuáles de las instituciones expuestas tienen su origen en la colonia, puesto que la puntuación de suspenso³⁷⁵ la obtienen el 51,3% del alumnado. Analizando con mayor detalle las respuestas ofrecidas por este grupo de alumnos, destaca el hecho de que las gobernaciones, es la opción que presenta los mayores aciertos. Por otro lado, se observa que la calificación de suficiente la obtiene el 40% del alumnado, lo que indica que este grupo de alumnos identifica dos de las tres instituciones políticas que tiene su origen en la colonia. Los mayores aciertos en este grupo son al señalar las gobernaciones y los consejos municipales. En tanto, que solamente un 8,7% identifica correctamente las tres instituciones políticas expuestas, alcanzando de esa forma la calificación de excelente. De acuerdo a lo descrito en estos resultados, es posible señalar que una vez más se pone de manifiesto la dificultad que

³⁷⁴ Los consejos municipales, el tribunal supremo de justicia y las gobernaciones.

³⁷⁵ La media es igual a 0,57 y la desviación típica es de 0,648.

tienen los estudiantes para identificar los hechos históricos estudiados en la tercera etapa de la educación básica³⁷⁶.

Con la intención de ahondar en los resultados de esta pregunta se presentan las diferentes tendencias por sexo y por nivel de estudios de los padres:

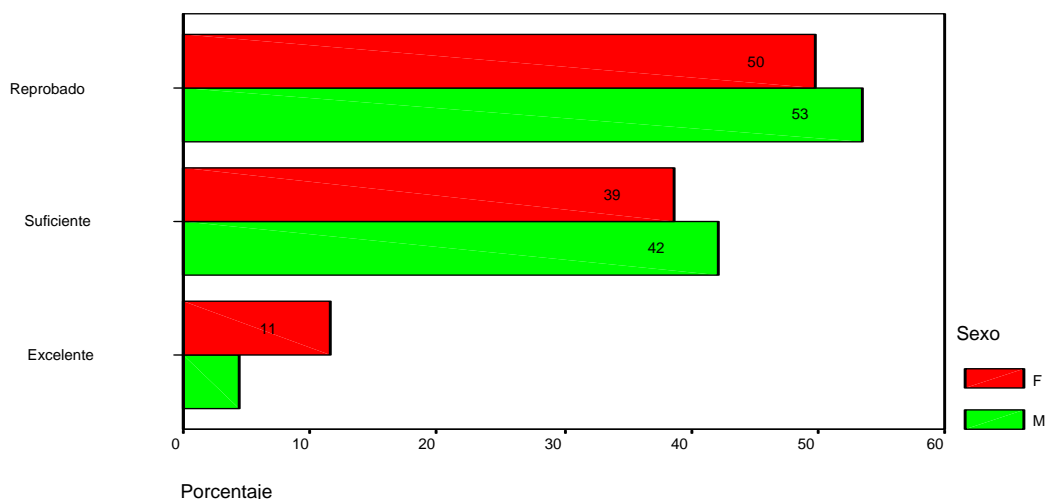
CUADRO 59. Resultados por sexo: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA 18. Instituciones coloniales.

Pregunta 18	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
Reprobados	49,9%	53,4%
Suficientes	38,6%	42,1%
Excelentes	11,5%	4,5%

GRÁFICO N° 23. Resultados por sexo: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA 18. Instituciones coloniales.



³⁷⁶ Recordemos que la tercera etapa de la educación básica esta conformada por tres grados, 7°, 8° y 9° y, que la muestra estaba constituida por alumnos de 9° grado.

Los resultados que se observan en el cuadro y el gráfico precedentes, reflejan que el porcentaje de alumnas que suspende en relación a la identificación de las tres instituciones políticas que tienen su origen en la colonia es ligeramente menor a la de los alumnos. Es decir, la mitad de las chicas suspenden en esta pregunta, en tanto que el porcentaje de chicos que obtiene el insuficiente es del 53,4%. De tal manera, que hay una diferencia de 3,4% entre un sexo y otro. En cuanto, a los alumnos que más destacan se aprecia que en la calificación de excelente las chicas se posicionan un 7%, por encima de los chicos. En cambio, en la calificación de suficiente los alumnos se posicionan un 3,5% por encima de las alumnas. De estos resultados se deduce, que no se puede hablar de diferencias significativas en las calificaciones obtenidas entre un sexo y otro. Aunque el porcentaje en la calificación de suficiente es ligeramente mayor en los chicos que en las chicas, vislumbra que las alumnas en general presentan un mayor nivel de aciertos en lo que se refiere a la identificación de las instituciones expuestas que tienen su origen en la colonia.

CUADRO 60. Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA 18. Instituciones coloniales.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	65,7%	27,9%	6,4%
	Padre	61,4%	29,1%	9,5%
Secundarios	Madre	51,2%	40,5%	8,3%
	Padre	52,7%	38,6%	8,7%
Superior	Madre	31,2%	54,8%	14,0%
	Padre	29,7%	59,3%	11,0%

Si se relacionan las calificaciones de los estudiantes y el nivel de estudios de los padres, en lo que se refiere a la identificación de las instituciones políticas que tienen su origen en la colonia, se obtiene que el nivel más alto de suspensos se concentra en los alumnos con madres y padres que tienen estudios primarios y estudios secundarios. En cuanto a

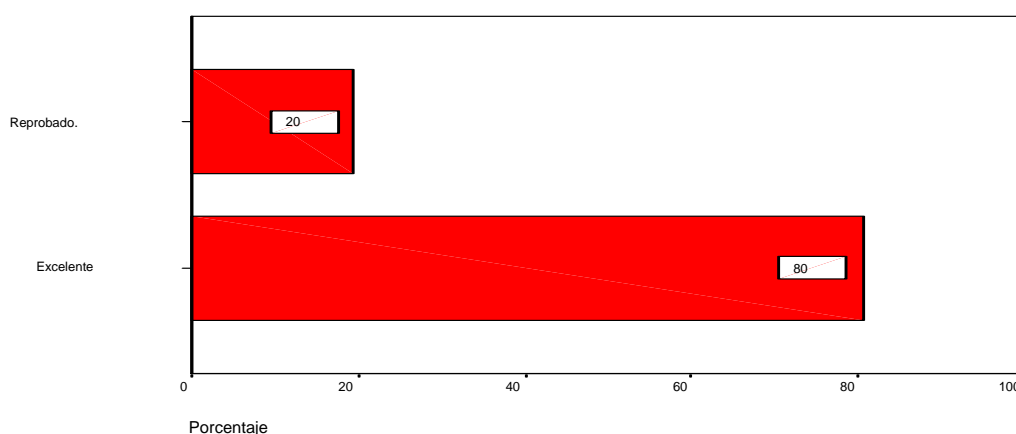
los alumnos que más aprueban, los datos señalan que se ubican dentro del grupo de madres y padres que tienen estudios superiores. Además, los datos manifiestan que los estudiantes que más destacan también se encuentran dentro de este último grupo de progenitores. No obstante, los resultados también indican que hay aproximadamente un 30% de alumnos que se ubica en el grupo de madres y padres con estudios superiores que suspenden y contrariamente se aprecia en los datos un promedio aproximado de un 8% de alumnos que se concentran en los hijos de madres y padres con estudios primarios que sobresalen.

Pregunta N° 20

La pregunta 20³⁷⁷ estaba referida al producto más importante de exportación en la Venezuela actual, concretamente, se le pedía al alumnado identificar en un cuadro, cuál de los productos de exportación que se les presentaba, es actualmente el más importante.

GRÁFICO N° 24. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 20. Productos más importantes de explotación de la Venezuela actual.



³⁷⁷ Enunciado de la pregunta 20: Indica el producto más importante de exportación en la Venezuela. (Marca con una X, en la casilla correspondiente)..., para más información consultar el anexo N° 4.2.

Las puntuaciones obtenidas son claras, 123 alumnos de la muestra representado por el 19,5% desconoce cual es el producto de exportación más importante de la Venezuela actual, de tal manera que suspenden esta pregunta. Mientras, que el 80,5% restante obtiene la calificación de excelente. Éste, es efectivamente el mejor resultado que se obtiene en las preguntas que constituyen la prueba de conocimientos³⁷⁸, puesto que la mayoría de los alumnos distingue con bastante claridad al producto de exportación más importante de la Venezuela de hoy, pero siendo este un país petrolero resulta interesante el hecho de que un 19,5% del estudiantado no logra identificarlo, confundiendo la respuesta con otros productos. En este sentido, cabe señalar que los mayores errores se cometen al identificar al aluminio y al hierro como el producto de exportación más importante en la Venezuela actual. Centrando ahora los resultados de la pregunta en el sexo del alumnado y el nivel de estudios de los padres, se obtienen los cuadros siguientes:

CUADRO 61. Resultados por sexo: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 20 Producto de exportación más importante de la Venezuela actual.

Pregunta 20	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
Reprobados	17,5%	22,7%
Excelentes	82,5%	77,3%

Los resultados obtenidos de la comparación de las calificaciones entre el sexo del alumnado de la muestra, en relación al producto de exportación más importante de la Venezuela actual, apuntan a que la tendencia presentada en los resultados globales se mantiene. El porcentaje de chicas que sobresale es más alto que en los chicos. Efectivamente, más de las tres cuartas partes³⁷⁹ de las chicas obtienen un excelente, frente al 77,3% de los chicos. En cuanto, a los que no superan la pregunta se aprecia que

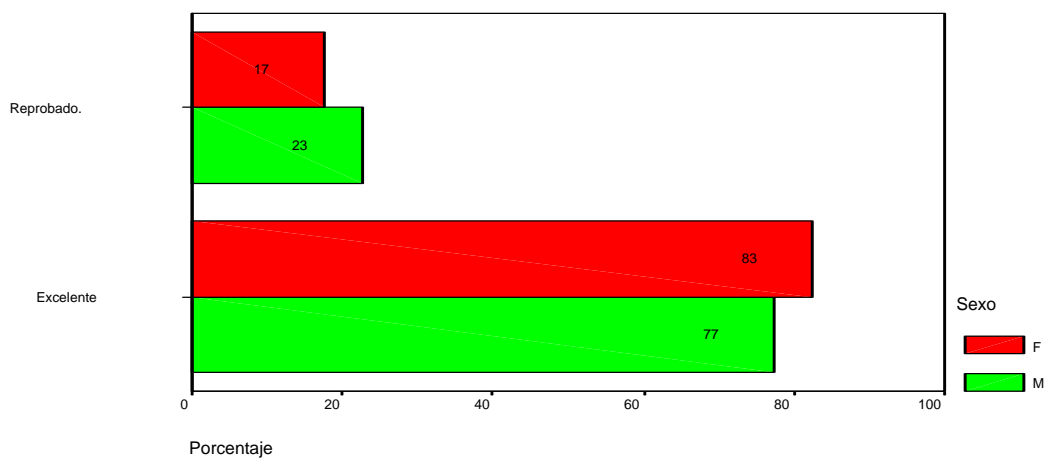
³⁷⁸ La media es igual 1,61 y la desviación típica es de 793.

³⁷⁹ 316 chicas sobre un total de 383.

menos de la quinta parte de las alumnas obtiene la calificación de suspendido. Mientras, que en los alumnos está representado por el 22,7%. De tal manera, que la diferencia de los alumnos que suspenden entre un sexo y otro es de 5,2%, tal como se puede observar en el siguiente gráfico:

GRÁFICO N° 25. Resultados por sexo: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 20. Producto de exportación más importante de la Venezuela actual.



CUADRO 62. Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos.

PREGUNTA N° 20 Producto de exportación más importante de la Venezuela actual.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.			
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes	
		Reprobados	Excelentes
Primarios	Madre	25,7%	74,3%
	Padre	24,4%	75,6%
Secundarios	Madre	19,3%	80,7%
	Padre	17,8%	82,2%
Superior	Madre	10,8%	89,2%
	Padre	13,2%	86,8%

Los resultados de la comparación entre la calificación del alumnado y el nivel de estudios de los padres, en lo que se refiere a la identificación del producto más importante de exportación de la Venezuela actual, indican que el nivel más alto de suspensos se concentra en los alumnos de madres y padres con estudios primarios. En tanto, que los alumnos que más destacan se ubican en el grupo de hijos con madres y padres que poseen estudios superiores. Sin embargo, los resultados también manifiestan de forma clara que el nivel de estudios de los progenitores, aunque influye en gran modo, no es totalmente determinante, ya que hay aproximadamente un 75% de alumnos con madres y padres que tienen estudios primarios que se encuentran en el lugar de los que más destacan, y aproximadamente un 12% de estudiantes que suspenden en esta pregunta tienen progenitores que poseen estudios superiores. A pesar de este matiz, es indudable que el porcentaje de suspendidos disminuye entre los estudiantes que tienen madres y padres con estudios secundarios y superiores.

3.6.3. Localización de hechos históricos.

Para conocer el grado de conocimientos que tienen los alumnos con relación a la localización de los hechos históricos, se les plantearon dos preguntas: la número 2 referida a los países que constituyeron la Gran Colombia y la pregunta 8 relacionada con las altas culturas indígenas de América. Los resultados totales de ambas preguntas se presentan en el siguiente cuadro:

CUADRO 63. Resultados globales de la temática: Localización de hechos históricos.

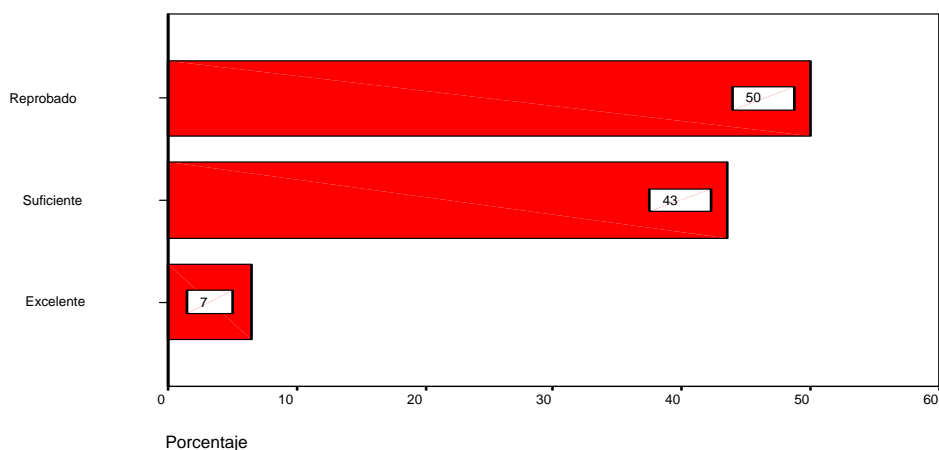
Pregunta 2		Pregunta 8	
Calificaciones	Porcentajes	Calificaciones	Porcentajes
Reprobados	50,0%	Reprobados	62,4%
Suficientes	43,5%	Suficientes	34,6%
Excelentes	6,5%	Excelentes	3,0%

Pregunta N° 2.

La pregunta 2³⁸⁰ de la prueba de conocimientos pedía a los estudiantes señalar los nombres de los países que constituyeron la Gran Colombia. Concretamente, se les presentó un mapa de los países gran colombinos. Para responder debían escribir en los recuadros ubicados en el mapa los tres nombres de los países que formaron la Gran Colombia.

GRÁFICO N° 26. Localización de hechos históricos.

PREGUNTA N° 2. La Gran Colombia.



Los resultados de esta pregunta revelan que la mitad de los alumnos, es decir, 315 de ellos, presenta dificultades para localizar en el mapa los tres países que conformaron la Gran Colombia³⁸¹. Al analizar el nivel de desacierto de este grupo de alumnos sobre dichos países, se descubre un mayor grado de error al identificar y localizar a Colombia y Ecuador. Y en algunos casos se devela un dato por demás preocupante, como es la no localización de Venezuela en el mapa³⁸². En cuanto, al otro 50% de los alumnos que

³⁸⁰Enunciado de la pregunta N° 2: A continuación se te presenta un mapa con los territorios de los países que formaron parte de la República de Colombia, mejor conocida como “La Gran Colombia”. Escribe los nombres de los países que la constituyeron en el recuadro que corresponda..., para más información consultar el anexo N° 4.2.

³⁸¹ Efectivamente la puntuación media es igual a 0,57 y la desviación típica es de 0,614.

³⁸² Estos datos desvelan una realidad socioeducativa interesante para ser estudiadas en futuras investigaciones.

logra aprobar, el 43,5%³⁸³ obtiene un suficiente señalando sólo dos de los tres países que debían localizar, como lo son Venezuela y Colombia. Y, sólo el 6,5% restante, es decir 41 de los 630 estudiantes encuestados logran localizar en el mapa a los tres países correctamente, obteniendo de esa forma la calificación de excelente.

Ahora bien, analizando los resultados por sexo y por nivel de estudios de los padres se obtienen los cuadros que se presentan a continuación:

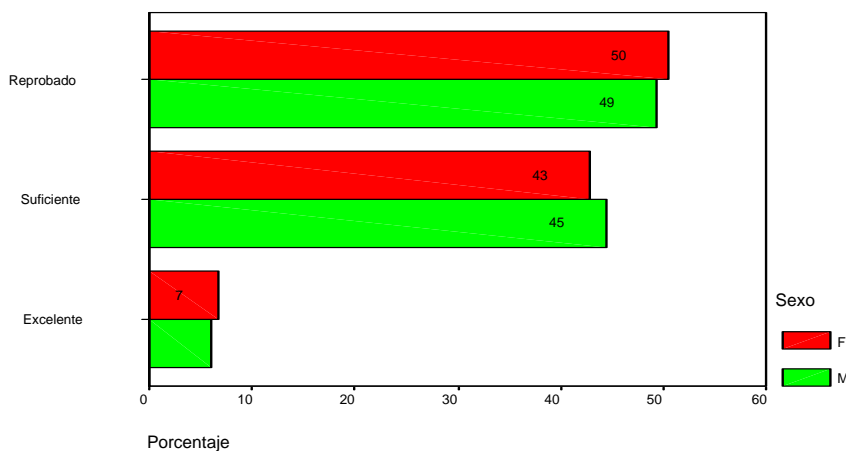
CUADRO 64. Resultados por sexo: Temática localización de hechos históricos.

PREGUNTA N° 2. La Gran Colombia.

Pregunta 2	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
Reprobados	50,4%	49,4%
Suficientes	42,8%	44,5%
Excelentes	6,8%	6,1%

GRÁFICO N° 27. Resultados por sexo: Temática localización de hechos históricos.

PREGUNTA N° 2. La Gran Colombia.



³⁸³ Representa 274 alumnos sobre un total de 630

Los datos que se observan en el cuadro y el gráfico anterior indican, que las diferencias en las calificaciones obtenidas entre las alumnas y los alumnos, son muy poco significativas. Puesto, que la diferencia es de un 1% entre un sexo y otro. Esta relación se produce en proporción similar en el porcentaje de los que obtienen la puntuación de suficiente, pues las chicas se posicionan un 1,7% por encima de los chicos. En tanto, que entre los que más destacan, la proporción es aún menor, pues el 6,8% de las alumnas obtiene un excelente, frente al 6,1% de los alumnos. De tal manera, que la diferencia entre un sexo y otro es de 0,7%, casi inapreciable. De estos resultados se desprende, que el grado de aciertos en relación a la pregunta sobre los países que formaron parte de la “Gran Colombia” entre las alumnas y los alumnos encuestados, difiere muy poco.

CUADRO 65. Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática localización de hechos históricos.

PREGUNTA N° 2 La Gran Colombia.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	58,6%	35,0%	6,4%
	Padre	60,6%	31,5%	7,9%
Secundarios	Madre	48,8%	44,6%	6,6%
	Padre	49,2%	44,9%	5,9%
Superior	Madre	40,9%	51,6%	7,5%
	Padre	34,1%	58,2%	7,7%

Como se puede deducir de los datos que se observan en el cuadro precedente, el nivel más alto de suspensos en lo que se refiere a la identificación y localización en el mapa presentado de los tres países que formaron parte de la Gran Colombia, se da en los alumnos con madres y padres que tienen estudios primarios. En tanto, que los alumnos que más logran aprobar se ubican dentro del grupo de madres y padres con estudios superiores. Ahora bien, en cuanto al alumnado que más destaca, los datos manifiestan

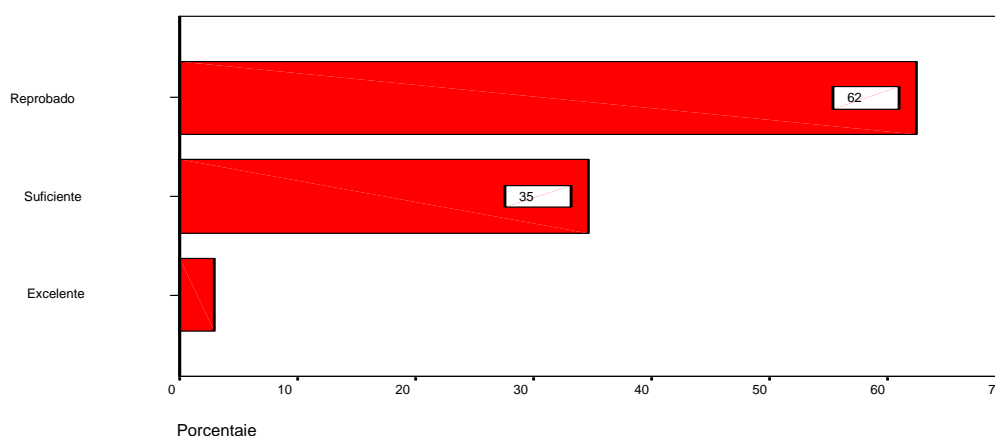
pocas diferencias en la calificación de excelente y el nivel de estudios de los progenitores. Pero, a pesar de que la diferencia en los porcentajes es casi inapreciable, se observa que los hijos de madres y padres que tienen estudios superiores son los que más sobresalen. No obstante, cabe señalar que dentro del grupo de alumnos que más destacan se manifiesta un matiz interesante de resaltar, como los es el hecho de que hay un 7,9% de estudiantes con padres que tienen estudios primarios que obtienen la calificación de excelente. De lo que se deduce, que aunque el nivel de estudios de las madres y los padres influye en gran modo en el grado de conocimiento, no es totalmente determinante.

Pregunta N° 8

En la pregunta 8³⁸⁴, se les presentó un mapa de América señalando con las letras A, B, C y D, los territorios que ocuparon las altas culturas indígenas de América³⁸⁵ y, un cuadro con los nombres de las mismas. Concretamente, se les pedía a los alumnos identificar que letra correspondía a cada una de las altas culturas.

GRÁFICO N° 28. Localización de hechos históricos.

PREGUNTA 8. Altas culturas indígena de América.



³⁸⁴ En el mapa de América se ha señalado con una letra (A, B, C, D), el territorio que ocuparon las altas culturas indígenas de América. Coloca en el cuadro que se te presenta, la letra que identifica a cada de ellas en la casilla corresponda...., para más información consultar el anexo N° 4.2.

³⁸⁵ Cultura Azteca, Cultura Maya, Cultura Inca y la Cultura de los chibchas.

Las puntuaciones obtenidas en esta pregunta son claras³⁸⁶, 393 alumnos suspenden³⁸⁷ en esta pregunta. Analizando con mayor detalle las respuestas efectuadas por el grupo de los alumnos que suspenden, sobresale el hecho de que los mayores errores en que incurrían son al situar la cultura Maya, la cultura Inca y la cultura de los chichas. Estos resultados manifiestan que en su mayoría el alumnado ha situado de modo incorrecto en el mapa de América presentando los nombres de las altas culturas indígenas Americanas en el territorio que ocuparon.

Por otra parte, del grupo de alumnos que logra el aprobado, el 34,6% alcanza un suficiente. En ese sentido, cabe destacar que las culturas más localizadas en el mapa, fueron la azteca y la de los chibchas. En tanto, que sólo el 3,0%³⁸⁸ de los alumnos contesta correctamente obteniendo de esa forma la calificación de excelente. De tal manera, que a pesar de que esta pregunta se pueda considerar de mediana complejidad, lo descrito, permite sostener que el fenómeno ocurrido en la pregunta N° 2 referida a los países que conformaron a la Gran Colombia, la cual fue analizada anteriormente, se volvió a repetir, pero esta vez con mayor intensidad. Lo que induce a pensar que el alumnado encuestado tiene notables dificultades para localizar los hechos históricos.

En relación a la tendencia por género, los resultados aparecen recogidos el siguiente cuadro:

CUADRO 66. Resultados por sexo: Temática localización de hechos históricos.

PREGUNTA 8. Altas cultura indígena de América.

Pregunta 8	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
Reprobados	61,9%	63,2%
Suficientes	34,2%	35,2%
Excelentes	3,9%	1,6%

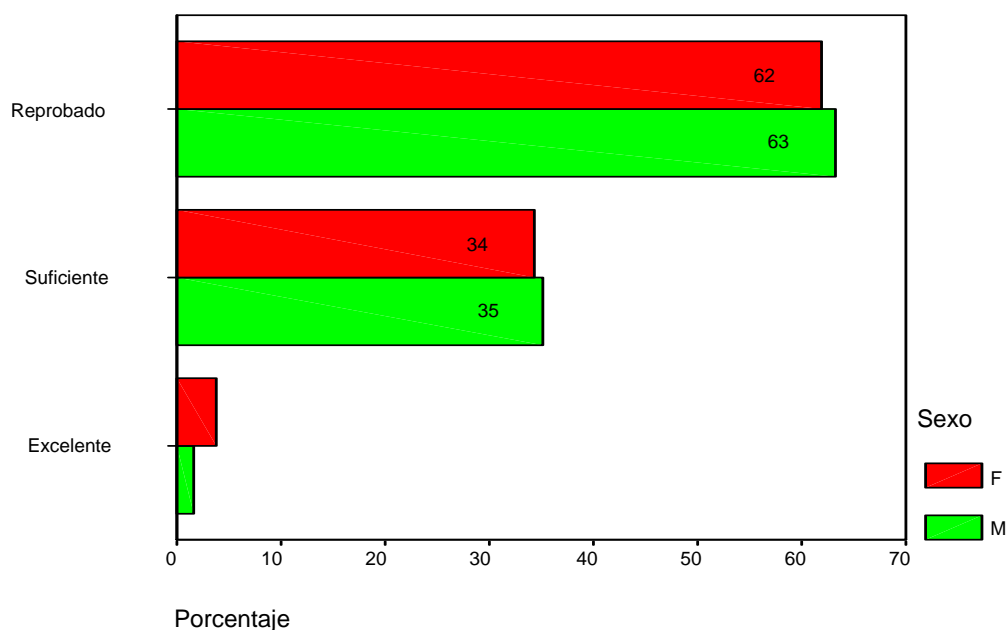
³⁸⁶ Ver gráfico N° 22.

³⁸⁷ La media es igual a 0,41 y la desviación típica es de 0,550.

³⁸⁸ Representa 19 alumnos sobre un total de 630

GRÁFICO N° 29. Resultados por sexo: Temática localización de hechos históricos.

PREGUNTA 8. Altas cultura indígenas de América.



El cuadro y el gráfico precedentes indican, que el número de estudiantes que no supera la pregunta es ligeramente más alta en los alumnos que en las alumnas. Hasta un 63,2% de los chicos suspende, frente al 61,9% de las chicas. Es decir, la diferencia es de 1,3% entre un sexo y otro. En cambio, entre los alumnos que obtienen la calificación de suficiente, se aprecia que el porcentaje en los chicos es un 1% por encima de las chicas. En tanto que entre los que más sobresalen, se observa que la relación es similar a la que se manifiesta en las calificaciones globales, las chicas aciertan un 2,3% más que los chicos. De estos resultados se deduce, que las diferencias por sexo en relación a la localización en el mapa de América de las altas culturas indígenas americanas en el territorio que ocuparon, son muy poco significativas. En cuanto a los resultados por el nivel de estudios de las madres y los padres, se obtiene el siguiente cuadro:

CUADRO 67. Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática localización de hechos históricos.

PREGUNTA N° 8. Altas cultura indígenas de América.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	65,0%	33,6%	1,4%
	Padre	65,4%	32,3%	2,3%
Secundarios	Madre	60,3%	36,8%	2,9%
	Padre	64,6%	32,4%	3,0%
Superior	Madre	66,7%	28,0%	5,3%
	Padre	51,6%	44,0%	4,4%

Los resultados obtenidos de la comparación de las calificaciones del alumnado con el nivel de estudios de los padres en relación a la identificación y localización en el mapa de América de los territorios que ocuparon las altas culturas indígenas americanas, señalan que el nivel más alto de reprobados se da en los hijos con madres y padres que poseen estudios primarios. En relación a los alumnos que más logran aprobar, se observa que la franja más alta se concentra en el grupo de madres y padres con estudios superiores. De igual manera, los alumnos que más destacan se ubican en el grupo de madres y padres que poseen estudios superiores.

3.6.4. Identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos.

Para rastrear el grado de conocimiento sobre la temática identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos, se les plantearon dos preguntas al alumnado. La pregunta 11, la cual estaba referida a las causas internas y externas de la

independencia de Venezuela y la pregunta 12 relacionada con el proceso de la conquista.

CUADRO 68. Resultados globales temática: identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos.

Pregunta 11		Pregunta 12	
Calificaciones	Porcentajes	Calificaciones	Porcentajes
Reprobados	51,1%	Reprobados	50,2%
Suficientes	38,9%	Suficientes	42,8%
Excelentes	10,0%	Excelentes	7,0%

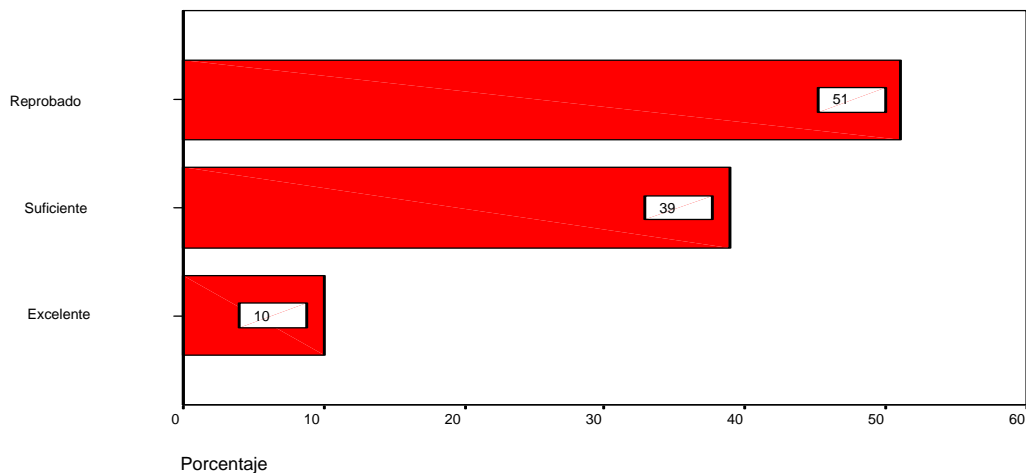
Pregunta 11

En la pregunta 11³⁸⁹ se les presentaba a los alumnos un cuadro con los enunciados que hacen referencia a las causas internas y externas de la independencia de Venezuela. Concretamente, debían identificar con una X cuales de los enunciados tenía relación con las causas internas y cuales con las externas.

GRÁFICO N° 30. Identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos.

PREGUNTA 11. Causas internas y externas de la Independencia de Venezuela.

³⁸⁹ Enunciado de la pregunta N° 11: Identifica las causas internas y externas de la independencia de Venezuela..., para más información consultar anexo N° 4.2.



Los resultados alcanzados por los alumnos en esta pregunta señalan, en relación a las causas internas y externas de la independencia de Venezuela; que los conocimientos son poco consistentes, puesto que la puntuación media obtenida es de 0,59³⁹⁰. Efectivamente, tal como lo muestra el gráfico precedente, el porcentaje de suspensos lo obtienen un poco más de la mitad de los alumnos de la muestra. En otras palabras, 322 alumnos confunden las causas internas y externas de la independencia de Venezuela. Existen algunos datos destacables, como el hecho de que los desaciertos que mayor cometen los alumnos se produce al no identificar como causas el monopolio comercial establecido por España en sus colonias, la independencia de Haití y la filosofía de la ilustración.

En tanto, el grupo de alumnos que logra el aprobado en esta pregunta, es de un 38,9%³⁹¹, quien logra obtener un suficiente. Así, por ejemplo en las respuestas ofrecidas por este grupo, destaca el hecho de que la revolución francesa, el descontento político de los blancos criollos, la independencia de los Estados Unidos y el monopolio comercial establecido por España en sus colonias son las causas en donde se produce el mayor acierto. Mientras, que sólo el 10% restante, es decir 63 alumnos responden correctamente la pregunta, obteniendo de esta forma la calificación de excelente.

³⁹⁰ La desviación típica es de 0,665.

³⁹¹ Representa 245 alumnos sobre un total de 630.

Centrando ahora los resultados de la pregunta por el sexo del alumnado se obtiene el cuadro y el gráfico siguiente:

CUADRO 69. Resultados por sexo: Temática identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos.

PREGUNTA 11. Causas internas y externas de la Independencia de Venezuela.

Pregunta 11	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
Reprobados	49,3%	53,8%
Suficientes	40,2%	36,8%
Excelentes	10,5%	9,4%

GRÁFICO N° 31. Resultados por sexo: Temática identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos.

PREGUNTA 11. Causas internas y externas de la Independencia de Venezuela.

Los resultados que se observan en el cuadro y el gráfico anterior señalan, que el porcentaje de alumnos que no supera esta pregunta es ligeramente más alto en los chicos que en las chicas. Hasta un poco más de la mitad de los chicos suspenden, frente al 49,3% de las chicas. Así, se observa una diferencia de 4,5% entre un sexo y otro. En cuanto al grupo de alumnos que obtienen la calificación de suficiente, se aprecia que las chicas se posicionan por encima de los chicos, ya que el porcentaje en éstas representa el 40,2%. Mientras, que en los chicos es del 36,8%. Es decir, hay 3,4% de diferencia entre un sexo y otro.

En relación al grupo de alumnos que más sobresalen, se observa, que las diferencias en la calificación de excelente entre las chicas y los chicos sólo alcanzan el 1,1%. Es decir, disminuyen en comparación con las diferencias que se presentan en las calificaciones de suspensos y suficientes. Pero, aunque la diferencia entre un sexo y otro sea tan pequeña en la calificación de excelente, es evidente que en general las chicas sobresalen un poco

más³⁹² que los chicos en lo que se refiere a la identificación de las causas internas y externas de la independencia de Venezuela. Ahora bien, comparando las calificaciones obtenidas por el alumnado en esta pregunta y el nivel de estudios de los padres se obtiene el cuadro siguiente:

CUADRO 70. Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos.

PREGUNTA 11. Causas internas y externas de la Independencia de Venezuela.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	56,4%	37,9%	5,7%
	Padre	52,0%	37,0%	11,0%
Secundarios	Madre	51,7%	37,9%	10,4%
	Padre	51,4%	40,3%	8,3%
Superior	Madre	40,9%	44,1%	15,0%
	Padre	44,0%	40,7%	15,3%

Los resultados de la comparación entre la calificación de alumnado y el nivel de estudios de los padres en relación a la identificación de las causas internas y externas de la independencia de Venezuela manifiestan, que el nivel más alto de suspensos se concentra en los alumnos de madres y padres con estudios primarios. Pero, los datos también manifiestan que un 40% de los alumnos pertenecientes al grupo de madres y padres con estudios superiores suspenden en esta pregunta.

En tanto, que el porcentaje de alumnos que más aprueba se ubica en los hijos de madres y padres que tienen estudios superiores. Asimismo, los datos manifiestan que los alumnos que más destacan son los que pertenecen a este mismo grupo de madres y

³⁹² Aproximadamente 3%.

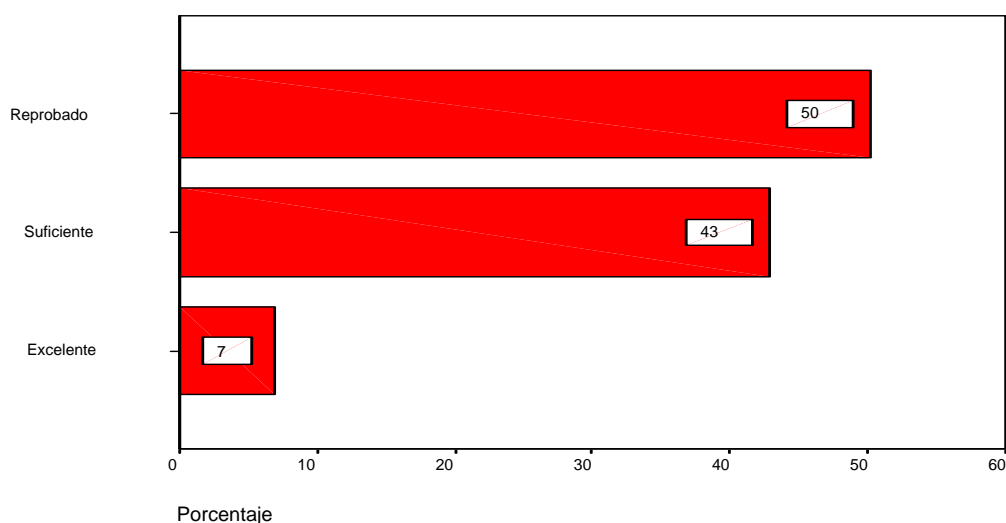
padres. Sin embargo, entre el alumnado que más sobresale se observan algunos matices interesantes de señalar. Así, por ejemplo se aprecia que un 11,0% de los alumnos que obtienen la puntuación de excelente se concentra en el grupo de padres con estudios primarios y, un 10,4% de los estudiantes pertenecientes al grupo de madres con estudios secundarios se destaca. Estos resultados ponen en evidencia, de forma clara, que el nivel de estudios de los progenitores condiciona en gran modo el grado de conocimientos de los alumnos en relación a las causas internas y externas de la independencia de Venezuela, pero también manifiestan que este elemento familiar no es absolutamente determinante.

Pregunta 12

En la pregunta 12³⁹³ se les solicitaba a los estudiantes, indicar cuáles de los aspectos expuestos caracterizaron el proceso de conquista de Venezuela. Para responder, específicamente se les presentaba un cuadro con cinco aspectos en donde debían señalar con una X las respuestas que consideraran correctas.

GRÁFICO N° 32. Identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos.

PREGUNTA 12. Características del proceso de conquista de Venezuela.



³⁹³ Enunciado de la pregunta N° 12: Indica, ¿Cuáles de los aspectos siguientes caracterizaron el proceso de conquista de Venezuela?... para más información consultar el anexo N° 4.2.

Los resultados de esta pregunta indican, que la mitad de los alumnos de la muestra no distinguen en los enunciados propuestos, aquellos que caracterizaron el proceso de la conquista de Venezuela. Efectivamente, los porcentajes son claros el 50,2% de los estudiantes suspende³⁹⁴ en la pregunta, solamente la superan el 49,8% del alumnado encuestado. De este último porcentaje el 42,8% obtiene un suficiente, reflejando así, que de los tres enunciados presentados, sólo 270 alumnos, identifican únicamente dos. Analizando con mayor detalle las respuestas efectuadas por este grupo se distingue el hecho de que los dos enunciados más acertados son la esclavitud de los pueblos indígenas de Venezuela por los españoles y la apropiación de las tierras de los indígenas por los españoles. Mientras, que el enunciado que relacionaba a la conquista con la guerra de sometimiento de los indígenas es poco señalado. Finalmente, sólo el 7% restante reconoce los tres enunciados expuestos que caracterizaron el proceso de la conquista de Venezuela, logrando obtener de esa forma la calificación de excelente. Analizando los resultados de esta pregunta por sexo se obtiene el cuadro y el gráfico siguiente:

CUADRO 71. Resultados por sexo: Temática identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos.

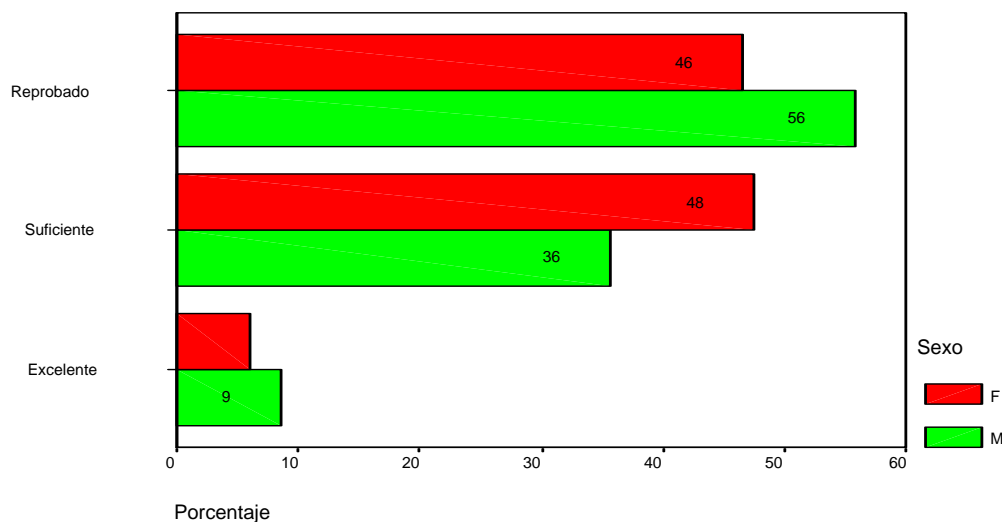
PREGUNTA 12. Característica del proceso de conquista de Venezuela.

Pregunta 12	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
Calificaciones		
Reprobados	46,5%	55,9%
Suficientes	47,5%	35,6%
Excelentes	6,0%	8,5%

³⁹⁴ La media es igual a 0,57 y la desviación típica es de 0,621.

GRÁFICO N° 33. Resultados por sexo: Temática identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos.

PREGUNTA 12. Características del proceso de conquista de Venezuela.



Las puntuaciones obtenidas apuntan a que el porcentaje de chicos que no logra superar esta pregunta es ligeramente mayor que el de las chicas. Pues, un poco más de la mitad de los chicos suspende, frente al 46,5% de las chicas. En cambio, entre los alumnos que más destacan se observa que el porcentaje de chicos que alcanza la calificación de excelente es 2,5% más que las chicas. Sin embargo, en la calificación de suficiente se observa que el 47,5% de las chicas alcanza el nivel mínimo para aprobar. Mientras, que en los chicos sólo el 35,6%. Hay pues, 11,9% de diferencia entre un sexo y otro. Estos resultados señalan por un lado, que la diferencia que se presenta en la calificación de suficiente, ha sido la más amplia del conjunto de preguntas que hasta ahora han sido analizadas. Aunque por otro lado, hay que destacar que en este caso los chicos se posicionan por encima de las chicas en la calificación de excelente.

Centrando el análisis de los resultados entre la comparación de las calificaciones y el nivel de estudios de los padres se obtiene el cuadro siguiente:

CUADRO 72. Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos.

PREGUNTA 12. Características del proceso de conquista de Venezuela.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	57,9%	32,9%	9,2%
	Padre	53,5%	37,8%	8,7%
Secundarios	Madre	48,8%	45,4%	5,8%
	Padre	50,5%	42,4%	7,1 %
Superior	Madre	44,1%	47,3%	8,6%
	Padre	45,1%	49,5%	5,4%

La comparación entre las calificaciones de los alumnos y el nivel de estudios de los padres en relación a la identificación de los tres aspectos expuestos que caracterizaron el proceso de la conquista de Venezuela manifiestan, que el porcentaje más alto de suspensos se ubica en los alumnos del grupo de madres y padres que tienen estudios primarios. En cuanto, al porcentaje de alumnos que más aprueban, los datos señalan que se concentran en los hijos de madres y padres que tienen estudios superiores. En cambio, los alumnos que más destacan son los que pertenecen al grupo de madres y padres que poseen estudios primarios.

No obstante, los datos manifiestan algunos matices interesantes de resaltar en relación a los alumnos que más sobresalen, así, por ejemplo, se aprecia que el 8,6% de los alumnos con madres que tienen estudios superiores obtienen la calificación de excelente y, el 7,1% de los estudiantes con padres que tienen estudios secundarios también pertenecen al grupo de los que más se destacan.

3.6.5. Identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos.

Por lo que se refiere a la identificación de causas y efectos o de argumentos sobre los hechos históricos, se les planteó a los estudiantes la pregunta 14³⁹⁵. En esta pregunta se les presentó un cuadro con cinco acontecimientos históricos. Concretamente, se le pedía al alumnado identificar cuáles de esos acontecimientos históricos eran consecuencias de la segunda guerra mundial. Para responder, debían señalar con una X dichos acontecimientos.

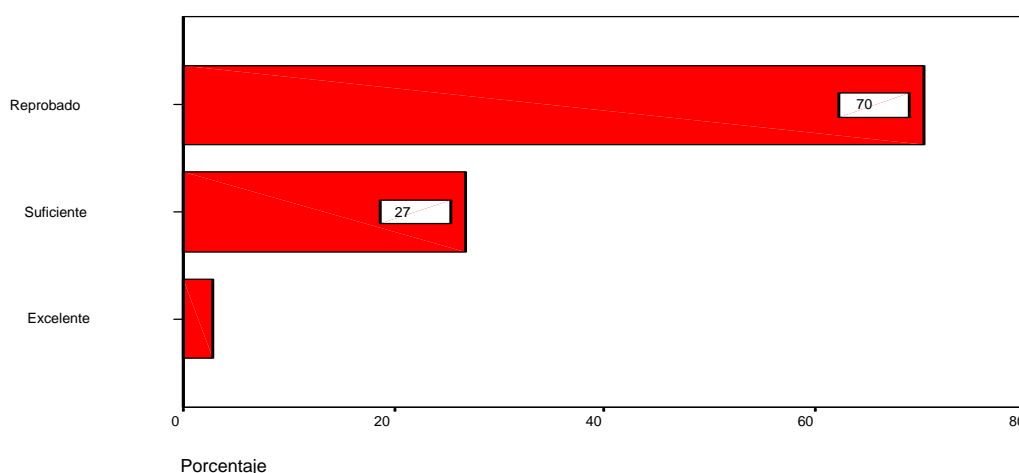
CUADRO 73. Resultados totales de la temática: identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos.

PREGUNTA 14. Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.

Calificaciones	Porcentajes
Reprobados	70,3%
Suficientes	26,8%
Excelentes	2,9%

GRÁFICO N° 34. Identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos.

PREGUNTA 14. Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.



³⁹⁵Enunciado pregunta 14: A continuación te presentamos algunos acontecimientos históricos, indica ¿Cuáles de ellos fueron consecuencia de la segunda Guerra Mundial? (marca con una x en la casilla que corresponda),...para más información consultar el anexo N° 4.2.

Los resultados obtenidos en esta pregunta son muy elocuentes. La puntuación media en general es de 0,33³⁹⁶. Ciertamente, el 70,3% del alumnado suspende estrepitosamente en esta pregunta. Analizando con mayor detalle las respuestas expresadas, destaca el hecho que la Revolución Bolchevique y la consolidación del fascismo italiano y alemán son los errores que mayormente se comenten. También, cabe destacar, que en esta pregunta con mucha frecuencia las respuestas fueron dejadas en blanco o bien se señalaron todas las opciones, lo que indica que 443 de los alumnos manifiestan una gran confusión para identificar las consecuencias de la segunda guerra mundial.

En cuanto al grupo de alumnos que logra superar la pregunta, se aprecia que el 26,8%³⁹⁷ alcanza un suficiente. De tal manera, que este último porcentaje de alumnos logra identificar dos de los tres acontecimientos históricos que fueron consecuencias de la segunda guerra mundial. Así por ejemplo, identifican correctamente los siguientes enunciados “la división de Alemania” y “propició el inicio de la guerra fría entre las dos superpotencias, EE.UU. y La URSS. En tanto, que sólo el 2,9%, es decir 18 alumnos logra obtener la puntuación de excelente. De manera, que frente a estos resultados es posible afirmar que el alumnado de 9º grado de la muestra falla de forma alarmante en esta pregunta, puesto que la mayoría no consigue identificar en los enunciados propuestos, los tres acontecimientos históricos que fueron consecuencia de la segunda guerra mundial.

Centrando el análisis de esta pregunta por sexo se obtiene el cuadro y el gráfico siguiente:

CUADRO 74. Resultados por sexo: Temática identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos.

PREGUNTA 14. Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.

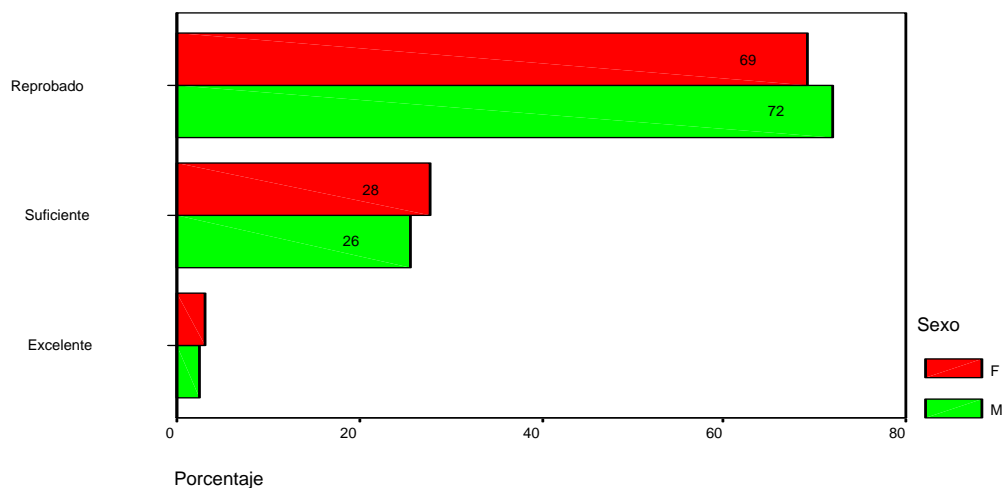
Pregunta 14	Porcentajes por sexo.	
	Femenino	Masculino
Reprobados	69,2%	72,1%
Suficientes	27,7%	25,5%
Excelentes	3,1%	2,4%

³⁹⁶ La desviación típica es de 0,509.

³⁹⁷ Representa 169 alumnos sobre un total de 630.

GRÁFICO N° 35. Resultados por sexo: Temática identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos.

PREGUNTA 14. Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.



Los resultados que se observan en el cuadro y el gráfico precedentes señalan, que las diferencias por sexo, en lo que se refiere a la identificación de las consecuencias de la segunda guerra mundial son muy pocos significativas. Sin embargo, hay que resaltar un aspecto que se considera importante, el número de estudiantes que no supera la pregunta es ligeramente más alto, en los alumnos que en las alumnas. Hasta un 72,1% de los chicos suspende la pregunta, frente al 69,2% de las chicas. Es decir, la diferencia es de 2,9% entre un sexo y otro.

En lo que concierne a la calificación de suficiente, las diferencias se presentan en proporciones similares a las que se observan en la calificación de suspensos. El porcentaje de chicas que aprueba la pregunta con un suficiente es 2,2% más que los chicos. Y, entre los que más sobresalen la diferencia entre un sexo y otro disminuye considerablemente. Las chicas se posicionan 0,7% por encima de los chicos en la calificación de excelente. Dicho de otro forma, la diferencia entre un sexo y otro en la calificación de excelente, es casi inapreciable.

Centrando, el análisis de esta pregunta en la comparación entre las calificaciones y el nivel de estudios de los padres se obtiene el cuadro que se presenta a continuación:

CUADRO 75. Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos.

PREGUNTA 14 Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	72,9%	26,4%	0,7%
	Padre	74,0%	26,0%	0,0%
Secundarios	Madre	70,5%	27,2%	2,3%
	Padre	71,6%	26,2%	2,2%
Superior	Madre	63,4%	33,3%	3,3%
	Padre	61,5%	34,1%	4,4%

Los resultados de la comparación entre la calificación del alumnado y el nivel de estudios de los padres, en lo que se refiere a la identificación de los tres acontecimientos históricos presentados acerca de las consecuencias de la segunda guerra mundial indican, que el nivel más alto de suspensos se concentra en los hijos de madres y padres con estudios primarios. No obstante, los datos también manifiestan que en promedio el 62% de los alumnos pertenecientes al grupo de madres y padres con estudios superiores suspenden en esta pregunta. Mientras, que el porcentaje de alumnos que más aprueban se concentran en los hijos de madres y padres que tienen estudios superiores y de manera similar, se presentan los datos entre los alumnos que más se distinguen.

3.6.6. Establecimiento de relaciones entre hechos históricos.

Para rastrear el grado de conocimiento sobre el establecimiento de relaciones entre hechos históricos por parte del alumnado³⁹⁸ encuestado, se diseñaron dos preguntas. La pregunta 9, la cual hacía referencia a un grupo de enunciados y afirmaciones relacionados con diversos aspectos de la historia y la pregunta 19 referida a los grupos sociales de la época colonial.

CUADRO 76. Resultados globales de la temática: Establecimientos de relaciones entre hechos históricos.

Pregunta 9		Pregunta 19	
Calificaciones	Porcentajes	Calificaciones	Porcentajes
Reprobados	60,2%	Reprobados	51,7%
Suficientes	39,4%	Suficientes	39,4%
Excelentes	0,4%	Excelentes	8,9%

Pregunta 9

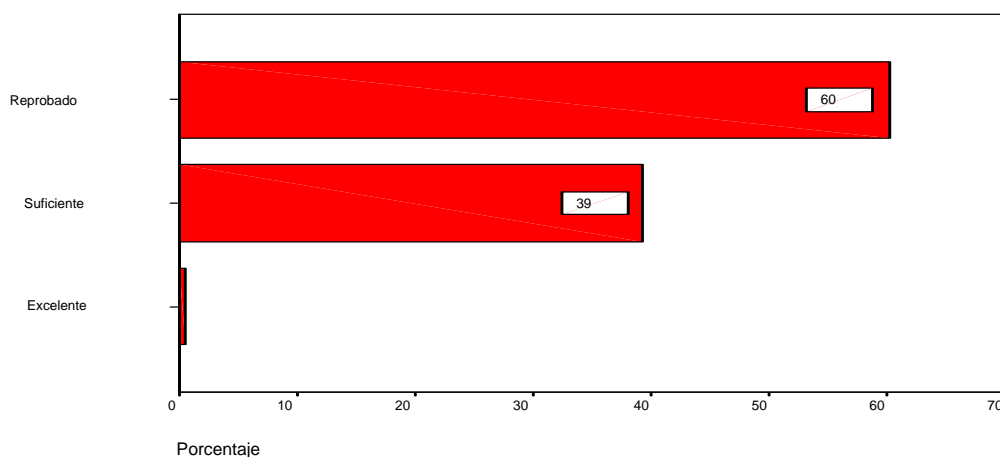
En la pregunta nueve³⁹⁹ los alumnos debían relacionar 10 aspectos de la historia..Para ello, se les presentaban dos columnas, una con conceptos y la otra con enunciados y afirmaciones a los que hacían referencias. Conceptos que estaban identificados con una letra. Concretamente, el alumnado para responder debía colocar la letra que identificaba a los conceptos al lado del enunciado y/o la afirmación que considerara correcto.

³⁹⁸ Con edades comprendidas entre 13 y 14 años, con las excepciones, pero en porcentajes menores, de un grupo de alumnos que tiene entre 11 y 12 años y otro de 15 y 17 años.

³⁹⁹ Enunciado pregunta 9: A continuación se te presentan ,... para más información consultar el anexo N° 4.2.

GRÁFICO N° 36. Establecimiento de relaciones entre hechos históricos.

PREGUNTA 9



Los resultados obtenidos por los estudiantes en esta pregunta apuntan a conocimientos básicos muy poco consistentes, debido a que la puntuación media en general alcanzada es de 0,40⁴⁰⁰. Efectivamente, tal como se observa en el cuadro y el gráfico anterior el 60,2% del alumnado suspende en esta pregunta, es decir 379 estudiantes y sólo el 39,8% logra aprobar. Cabe destacar, que al analizar con mayor detalle las respuestas expuestas por el grupo de alumnos que suspende, se distingue el hecho de que los errores mayores se cometen al relacionar a las capitulaciones, la encomienda, el monopolio, la compañía guipuzcoana, al capitán general y en menor medida la real hacienda, con su respectivo concepto. Significativamente, los alumnos confunden en mayor medida a las capitulaciones, con la encomienda y con la compañía guipuzcoana.

Ahora bien, del 39,8% de alumnos que logra aprobar en esta pregunta, el 39,4% obtiene la calificación de suficiente. Lo que indica, que este grupo de estudiantes logra relacionar entre 5 y 8 conceptos⁴⁰¹ con su respectivo enunciado. Los enunciados mejor relacionados por este grupo de alumnos son la conquista, el mestizaje, la real hacienda, la brújula, los derechos del hombre y del ciudadano, el capitán general, el monopolio y

⁴⁰⁰ La desviación típica es de 0,501.

⁴⁰¹ El criterio de corrección para la calificación de suficiente era entre 5 y 8 respuestas buenas.

las capitulaciones. En tanto, que el 0,4% restante de los que logran aprobar, que viene a representar sólo 3 estudiantes, alcanzan la calificación de excelente, lo que permite decir que el porcentaje de alumnos que destaca es casi inapreciable. De estos resultados se desprende la siguiente interpretación, existe una tendencia en la mayoría de los alumnos a presentar una gran dificultad para establecer relaciones entre los conceptos y las afirmaciones presentadas con su respectivo enunciado. Para complementar los resultados de esta pregunta se realizará a continuación un análisis desglosado de las calificaciones por sexo.

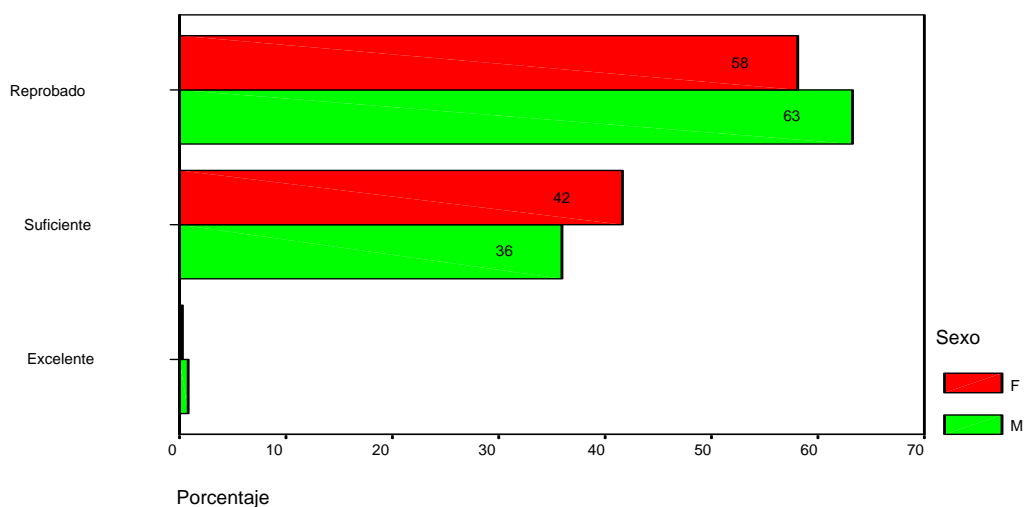
CUADRO 77. Resultados por sexo: Temática establecimiento de relaciones entre hechos históricos.

PREGUNTA N° 9

Pregunta 9	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
Reprobados	58,2%	63,2%
Suficientes	41,5%	36,0%
Excelentes	0,3%	0,8%

GRÁFICO N° 37. Resultados por sexo: Temática establecimiento de relaciones entre hechos históricos.

PREGUNTA 9



Los resultados en relación a las diferencias por sexo en esta pregunta apuntan a que el fenómeno se repite. En otras palabras, se aprecia que las diferencias entre las chicas y los chicos son muy pocos significativas en lo que se refiere al establecimiento de relaciones entre los conceptos propuestos y sus respectivos enunciados y/o afirmaciones. No obstante, es importante destacar que el porcentaje de alumnos que suspende en esta pregunta es ligeramente más alto en los chicos que en las chicas. Hasta un 63,2% de los chicos suspende, frente al 58,2% de las chicas. Lo que indica que los chicos se posicionan 5% por encima de las chicas.

En cuanto, a las diferencias que se presentan en el grupo de alumnos que obtiene la calificación de suficiente se observa que las alumnas se posicionan 5,5% por encima de los alumnos. En cambio, la diferencia por sexo en el porcentaje de alumnos que obtiene la calificación de excelente es casi inapreciable. No obstante, considerando los resultados de las calificaciones de suspenso y suficiente de esta pregunta esta claro que en general las chicas aciertan más que los chicos, en lo que se refiere al establecimiento de relaciones entre los enunciados propuestos y sus respectivos conceptos y/o afirmaciones.

CUADRO 78. Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática establecimiento de relaciones entre hechos históricos.

PREGUNTA N° 9

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	71,4%	28,6%	0,0%
	Padre	69,3%	30,7%	0,0%
Secundarios	Madre	61,6%	38,4%	0,0%
	Padre	62,7%	37,3%	0,0%
Superior	Madre	36,6%	60,2%	3,2%
	Padre	35,2%	61,5%	3,3%

La comparación entre la calificación del alumnado y el nivel de estudios de los padres, en lo que se refiere a los 10 aspectos de la historia expuestos en esta pregunta indican, que el nivel más alto de suspensos se concentra en los hijos de madres y padres con estudios primarios. Aunque, los datos también manifiestan que un promedio del 36% de los alumnos pertenecientes al grupo de madres y padres con estudios superiores suspenden en esta pregunta. Mientras, que tanto el porcentaje de alumnos que más aprueban, como los que obtienen las calificaciones más altas se concentran en los hijos de madres y padres que tienen estudios superiores. Estos resultados indican, que el nivel de estudios de las madres y los padres condiciona en gran medida el grado de conocimientos de los alumnos en lo que se refiere al establecimiento de relaciones entre los conceptos propuestos y sus respectivos enunciados y/o afirmación.

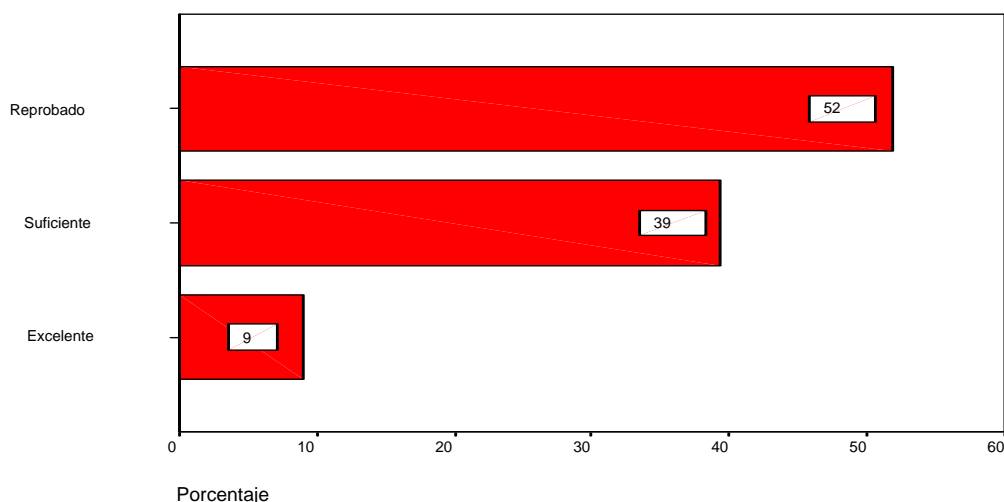
Pregunta 19

En la pregunta 19⁴⁰², se les pedía a los alumnos ordenar de mayor a menor los grupos sociales de la época colonial tomando como criterios el poder económico y los privilegios sociales. Para ello, se les presentó una lista donde aparecían los negros e indígenas, blancos criollos, pardos y blancos peninsulares.

GRÁFICO N° 38. Establecimiento de relaciones entre hechos históricos.

PREGUNTA 19. Grupos sociales de la colonia.

⁴⁰² Enunciado de la pregunta 19: Ordena los grupos sociales de la época colonial de mayor a menor, tomando como criterios el poder económico y los privilegios sociales. Negros e indígenas, blancos criollos, pardos, blancos peninsulares.



Como puede deducirse del gráfico anterior, un poco más de la mitad de los alumnos encuestados manifiestan claramente tener dificultad para ordenar los grupos sociales de la época colonial a partir de los criterios del poder económico y los privilegios sociales de esa época. Efectivamente, hasta un 51,7%⁴⁰³ de los alumnos suspende esta pregunta y sólo el 48,3% consigue el aprobado. Analizando de forma más detallada las respuestas expuestas por el grupo de alumnos que obtuvo la calificación de suspendido, destaca el hecho, de que los mayores errores se cometen al situar a los blancos criollos como los de mayor posición económica y privilegio social y a los pardos en la de menor posición económica y privilegio social. De estos resultados podría deducirse, que al parecer los alumnos confunden a los blancos peninsulares con los blancos criollos. Mientras, que en el caso de los pardos y los negros e indígenas, pareciera evidenciarse más que una confusión, un desconocimiento del grupo social que conforman los pardos.

Por otra parte, del 48,3% de alumnos que consigue el aprobado, el 39,4% obtiene la calificación de suficiente. Es decir, 248 estudiantes sobre un total de 630. Para ilustrar lo indicado, existen algunos datos destacables, como el hecho de que los grupos sociales correspondientes a los pardos y, a los negros e indígenas son los más acertadamente ordenados. Significativamente, los grupos sociales correspondientes a los blancos

⁴⁰³ La media es de 0,57 y la desviación típica es de 0,651.

peninsulares y los blancos criollos son los menos acertados. De tal manera, que al parecer los alumnos que obtienen la calificación de suficiente, también confunden a los blancos peninsulares con los blancos criollos. Mientras, que sólo el 8,9% restante, son lo que logran el excelente. En otras palabras, sólo 56 alumnos de los 630 que conforma la muestra, logran ordenar correctamente a los grupos sociales de la época colonial a partir de los criterios del poder económico y los privilegios sociales de esa época. Centrando el análisis en los resultados obtenidos por las chicas y los chicos, se presenta el siguiente cuadro:

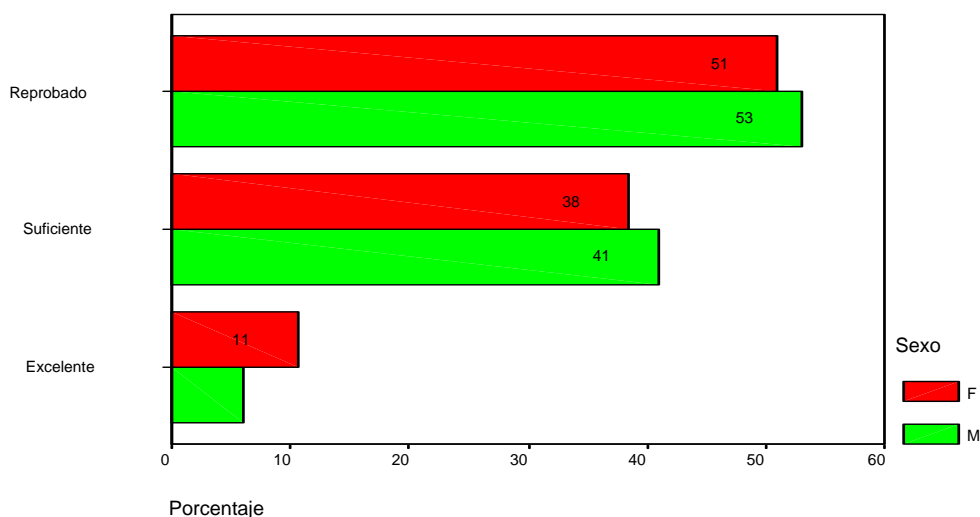
CUADRO 79. Resultados por sexo: Temática establecimiento de relaciones entre hechos históricos.

PREGUNTA 19 Grupos sociales de la colonia.

Pregunta 19	Porcentajes por sexo	
Calificaciones	Femenino	Masculino
Reprobados	50,9%	53,0%
Suficientes	38,4%	40,9%
Excelentes	10,7%	6,1%

GRÁFICO N° 39. Resultados por sexo: Temática establecimiento de relaciones entre hechos históricos.

PREGUNTA 19. Grupos sociales de la colonia.



Los resultados que se observan en el cuadro y el gráfico precedentes indican, que las diferencias que se presentan entre las chicas y los chicos son poco significativas, en lo que se refiere a ordenar los grupos sociales de la época colonial a partir de los criterios del poder económico y los privilegios sociales. Hasta un 53, 0% de los chicos suspende la pregunta, frente al 50,9% de las chicas. De manera, que hay una diferencia de 2,1% entre un sexo y otro. En cambio, en la calificación de suficiente se refleja un ligero, pero más alto grado de aciertos, en los alumnos que en las alumnas, ya que el porcentaje en los chicos alcanza un 2,5% por encima de las chicas. Ahora bien, en relación a la puntuación de los que más destacan, una vez más se aprecia que las chicas se posicionan, aunque ligeramente, por encima de los chicos. Así, se observa que el 10,7% de las alumnas obtiene un excelente, frente al 6,1% de los chicos. Lo que indica que hay 4,6% de diferencia entre un sexo y otro.

CUADRO 80. Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática establecimiento relaciones entre hechos históricos.

PREGUNTA 19. Grupos sociales de la colonia.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	63,6%	32,9%	3,5%
	Padre	59,1%	35,4%	5,5%
Secundarios	Madre	50,4%	41,5%	8,1%
	Padre	51,6%	40,5%	7,9%
Superior	Madre	39,7%	40,9%	19,4%
	Padre	37,3%	42,9%	19,8%

Los resultados que se obtienen de la comparación entre la calificación del alumnado y el nivel de estudios de los padres, en lo que se refiere a ordenar de mayor a menor los grupos sociales de la época colonial tomando como criterios el poder económico y los privilegios sociales revelan, que el porcentaje más alto de suspensos se concentra en los estudiantes con madres y padres que poseen estudios primarios. Sin embargo, los datos también manifiestan que un 37% de los estudiantes catalogados dentro del grupo de madres y padres con estudios superiores suspenden en esta pregunta. Por lo que concierne al porcentaje de alumnos que más aprueban, los datos señalan que se concentran en los hijos de madres y padres con estudios secundarios y estudios superiores. Mientras, que los estudiantes que más destacan pertenecen al grupo de hijos con madres y padres que poseen estudios superiores.

3.6.7. Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

Con la intención de conocer la tendencia de los conocimientos de los alumnos encuestados en relación a la temática de identificación de ideas principales en fuentes

históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas, se les presentaron 4 preguntas. La pregunta 13, la cual hacía referencia a la última proclama de Simón Bolívar⁴⁰⁴. La pregunta 15 estaba referida al pensamiento de Bolívar acerca de la democracia. La pregunta 16 estaba relacionada con el Discurso de Angostura. Y, finalmente la pregunta 17 se correspondía con el artículo 3 de la Constitución Federal de 1.811.

CUADRO 81. Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

Calificaciones	Porcentajes			
	Pregunta 13	Pregunta 15	Pregunta 16	Pregunta 17
Reprobados	57,9%	49,7%	52,2%	50,0%
Suficientes	31,6%	42,4%	37,5%	39,2%
Excelentes	10,5%	7,9%	10,3%	10,8%

Pregunta 13

En la pregunta 13⁴⁰⁵ se les presentó la última proclama de Simón Bolívar⁴⁰⁶ y cinco enunciados, en donde se plantean las ideas de Bolívar sobre tiranía, libertad, conducta moral, democracia y sobre la necesidad de defender y consolidar una América libre, unida y fuerte. Concretamente, los alumnos debían optar por una de las alternativas de respuestas binarias de verdadero/falso.

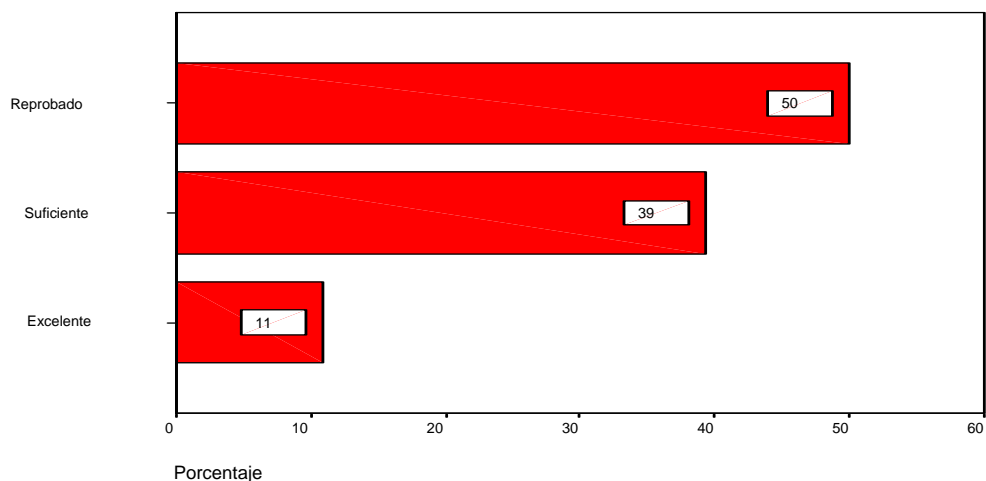
⁴⁰⁴ Libertador de Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. Nace en Caracas el 24 de julio de 1783. Simón Bolívar era el cuarto hijo de la familia Bolívar-Palacios, una de las más ricas en la América colonial y perteneciente a la nobleza española.

⁴⁰⁵ Enunciado de la pregunta 13: A continuación te presentamos la última proclama de Simón Bolívar. Léela detenidamente y responde si son verdaderas o falsas las afirmaciones que están al final del párrafo, para más información consultar el anexo N° 4.2.

⁴⁰⁶ La última proclama de Simón Bolívar, es un documento escrito en sus últimos momentos de vida y en donde expresa sus ideas y sentimientos por la integración de Venezuela, Colombia y Ecuador, como una sola nación libre, unida y fuerte. Cabe destacar, que en general en el pensamiento Bolivariano estuvo siempre presente la idea de integración de las ex colonias hispanoamericanas como instrumento para hacer frente a las influencias y agresiones extranjeras, así como para contrarrestar el poder de los países más grande. Pero no como una sola nación, ya que Simón Bolívar reconoció que esto era imposible por las diferencias entre cada pueblo.

GRÁFICO N° 40. Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

PREGUNTA 13. Última proclama de Simón Bolívar.



Las puntuaciones obtenidas han puesto de manifiesto, que en un grupo de los alumnos encuestados existe una verdadera y clara dificultad para identificar, relacionar e interpretar las ideas principales de Simón Bolívar expresada en la última proclama. Efectivamente, el 57,9%⁴⁰⁷ de los estudiantes no logra acertar en esta pregunta, obteniendo así la calificación de suspendido, es decir 365 alumnos sobre un total de 630. En este sentido, existen algunos datos destacables como el hecho de que los errores mayormente se cometen en la interpretación del primer, el tercer y el cuarto de los enunciados. En lo que concierne al grupo de alumnos que logra superar la pregunta, se aprecia que el 31,6% alcanza la calificación de suficiente. De tal manera, que este último grupo de alumnos que asciende a 199, logra identificar, relacionar e interpretar entre tres y cuatro de los enunciados referidos a la última proclama de Simón Bolívar. Así por ejemplo, han interpretado e identificado correctamente en el texto el llamado que hace por la defensa del orden político y social de la nueva República de Colombia. (Gran Colombia), al cuestionamiento de los intereses divisionistas de los grupos políticos y al significado en general de la última proclama.

⁴⁰⁷ La media es de 0,53 y la desviación típica es 0,678.

En tanto, que el 10,5% restante de los que logran el aprobado, vienen a representar el grupo de alumnos que responde correctamente la pregunta, alcanzando de esa forma la calificación de excelente. Ahora bien, los resultados de esta pregunta son relativamente desalentadores, pues, como se ha visto más de la mitad de alumnado falla en las respuestas de esta pregunta. Además, la otra proporción más amplia de alumnos se encuentra en la franja de los que obtienen la calificación de suficiente. En otras palabras, presentan un nivel bajo de conocimiento sobre el tema. Lo que permite decir, que la mayoría de los alumnos manifiesta notables dificultades para identificar, relacionar e interpretar las ideas principales de Simón Bolívar expresada en la última proclama.

Para complementar los resultados de esta pregunta se realizará a continuación un análisis desglosado de las calificaciones por sexo.

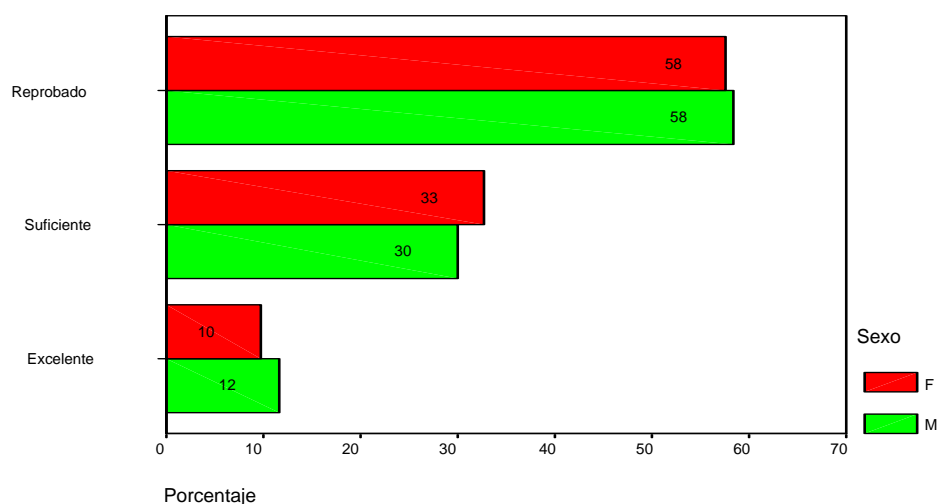
CUADRO 82. Resultados por sexo: temática identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

PREGUNTA 13. Última proclama de Simón Bolívar.

Pregunta 13	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
Reprobados	57,7%	58,3%
Suficientes	32,6%	30,0%
Excelentes	9,7%	11,7%

GRÁFICO N° 41. Resultados por sexo temática: identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

PREGUNTA 13. Última proclama de Simón Bolívar.



Los resultados que se observan en el cuadro y el gráfico anterior indican, que no se presentan diferencias significativas entre las puntuaciones alcanzadas por las chicas y por los chicos, en lo que se refiere a identificar y relacionar las ideas principales de Simón Bolívar expresadas en la última proclama. Sin embargo, se considera necesario señalar que en relación a las diferencias que se presentan en el grupo de alumnos que obtiene la calificación de suficiente, se observa que las alumnas se posicionan ligeramente por encima de los alumnos. Pues, el porcentaje en las chicas es 32,6%, mientras que en los chicos es del 30,0%. Es decir, la diferencia entre un sexo y otro es de 2,6%. En cambio, entre el grupo de alumnos que más destacan se observa que el 9,7% de las chicas alcanza un excelente, frente al 11,7% de los chicos. Estos resultados ponen de manifiesto que el número de chicos que ha obteniendo la calificación de excelente es mayor que el de las chicas.

Centrando el análisis de los resultados en la comparación entre las calificaciones de los alumnos y el nivel de estudios de los padres se presenta el cuadro siguiente:

CUADRO 83. Resultados por nivel de estudios de los padres. Temática: Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

PREGUNTA 13. Última proclama de Simón Bolívar.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	67,1%	25,0%	7,9%
	Padre	66,1%	26,0%	7,9%
Secundarios	Madre	60,1%	30,8%	9,1%
	Padre	60,5%	28,9%	10,6%
Superior	Madre	34,4%	46,2%	19,4%
	Padre	37,4%	47,3%	15,3%

Como puede deducirse de los resultados que se observan en el cuadro precedente, el nivel más alto de suspensos en lo que se refiere a los cinco enunciados en donde se plantean las ideas de Bolívar sobre tiranía, los intereses divisionistas de los grupos políticos, democracia y sobre la necesidad de defender y consolidar una América libre, unida y fuerte,⁴⁰⁸ se ubica en los estudiantes con madres y padres que tienen estudios primarios. No obstante, los resultados también manifiestan que aproximadamente un promedio del 36% de los estudiantes que se concentran en el grupo de madres y padres con estudios superiores obtienen insuficiente en esta pregunta.

Los datos manifiestan que tanto el porcentaje de alumnos que más logra el aprobado, como los que más sobresalen se concentran en los hijos de madres y padres que tienen estudios superiores. Sin embargo, los resultados también señalan que hay un 7,9% de

⁴⁰⁸ *¡Colombianos! Habéis presenciado mis esfuerzos para plantear la libertad, donde reinaba antes la tiranía. He trabajado con desinterés, abandonado mi fortuna, y aún mi tranquilidad. Me separé del mando... para más información consultar el anexo N° 4.2.*

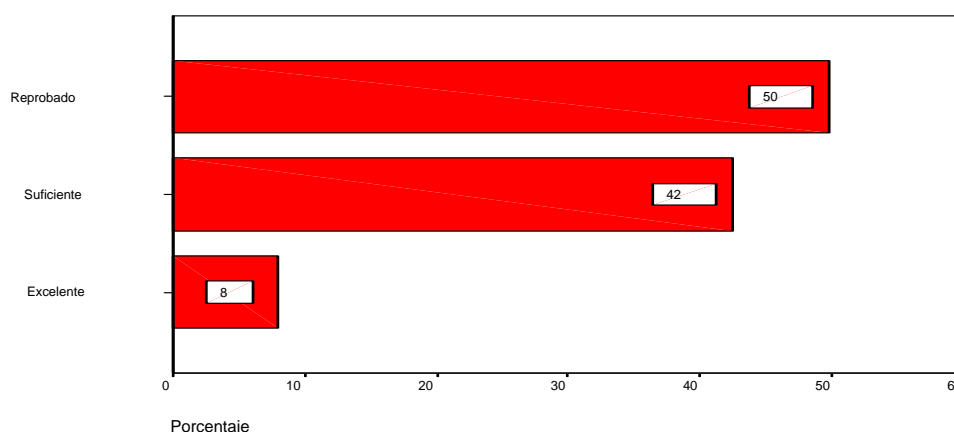
estudiantes que pertenecen al grupo de madres y padres con estudios primarios que obtienen la calificación de excelente. De estos resultados se desprende que el nivel cultural de las madres y los padres, no es un elemento absolutamente determinante en el grado de conocimientos de los estudiantes en lo que se refiere a la identificación y relación de las ideas principales de Simón Bolívar expresadas en la última proclama. Sin embargo, es indudable que influye significativamente, puesto que el porcentaje de suspensos disminuye en gran medida entre los estudiantes que pertenecen al grupo de madres y padres que poseen estudios superiores.

Pregunta 15

En la pregunta 15⁴⁰⁹ se les presentaba a los estudiantes un texto del pensamiento de Bolívar acerca de la democracia⁴¹⁰ y tres enunciados que hacían referencia al mismo. Concretamente se les pedía distinguir cuáles era verdaderos y cuáles falsos.

GRÁFICO N° 42. Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

PREGUNTA 15. Pensamiento de bolívar acerca de la democracia.



⁴⁰⁹ Enunciado de la pregunta 15: A continuación te presentamos un texto del pensamiento de Bolívar acerca de la democracia. Léelo atentamente y responde si son verdaderas o falsas las afirmaciones que se hacen..., véase anexo N° 4.2.

⁴¹⁰ El texto es un extracto del Discurso que Simón Bolívar pronunció ante el congreso de Angostura el día de su instalación, el 15 de febrero de 1.819. En este documento se pone de manifiesto el pensamiento político de Simón Bolívar. Para él, el Estado ideal, es decir el democrático, es aquel que actúa a través de un gobierno que favorece el bienestar colectivo y defiende la libertad, la igualdad, la propiedad y la justicia.

Los resultados obtenidos en esta pregunta indican, que un poco menos de la mitad de los estudiantes no logran identificar las ideas principales del pensamiento bolivariano acerca de la democracia, puesto, que la puntuación alcanzada por el 49,7% del alumnado es de suspendido⁴¹¹. Analizando en forma detallada el nivel de desacierto en cada uno de los enunciados, se encontró que el mayor grado de error se presenta tanto en el enunciado referido a la democracia como un sistema de gobierno que promueve las diferencias sociales como en el que expresa que los gobiernos democráticos deben garantizar la justicia social y estabilidad política. En otras palabras, la mayoría de los alumnos que suspenden han señalado como verdadero que el pensamiento de Bolívar acerca de la democracia es que es un sistema de gobierno que promueve las diferencias sociales y que es falso que el pensamiento bolivariano en relación a la democracia exprese que los gobiernos democráticos deben garantizar la estabilidad política.

En cuanto, al grupo de alumnos que logra superar la pregunta se aprecia que el 42,4% alcanza la calificación de suficiente. Efectivamente, 267 alumnos de los 630 encuestados evidencian ciertas competencias relacionada con la correcta interpretación del texto. Pues, logran acertar en dos de los tres enunciados presentados. Así por ejemplo, han interpretado y distinguido como verdadero que el pensamiento de Bolívar acerca de la democracia expresa que las sociedades democráticas deben preocuparse por la salud, la educación y el trabajo de sus ciudadanos⁴¹² y que es falso que el pensamiento bolivariano se refiera al sistema de gobierno democrático como aquel que promueve las diferencias sociales⁴¹³. Ahora bien, el porcentaje de alumnos que interpreta y distingue correctamente los tres enunciados y logra la calificación de excelente esta representado por el 7,9% de los estudiantes. Partiendo de estos resultados es posible señalar que probablemente la falta de acierto en los alumnos de esta muestra se deba al desconocimiento o incomprensión de los conceptos históricos, como por ejemplo: democracia, sistema de gobierno, estabilidad política. Centrando el análisis en las tendencias por sexo se presenta el siguiente cuadro:

⁴¹¹ La media es de 0,58 y la desviación típica de 0,634.

⁴¹² Enunciado N° 2. Las sociedades democráticas deben garantizarle a los ciudadanos el derecho a la salud, la educación y el trabajo de sus ciudadanos.

⁴¹³ Enunciado N° 1. La democracia es un sistema de gobierno que promueve las diferencias sociales.

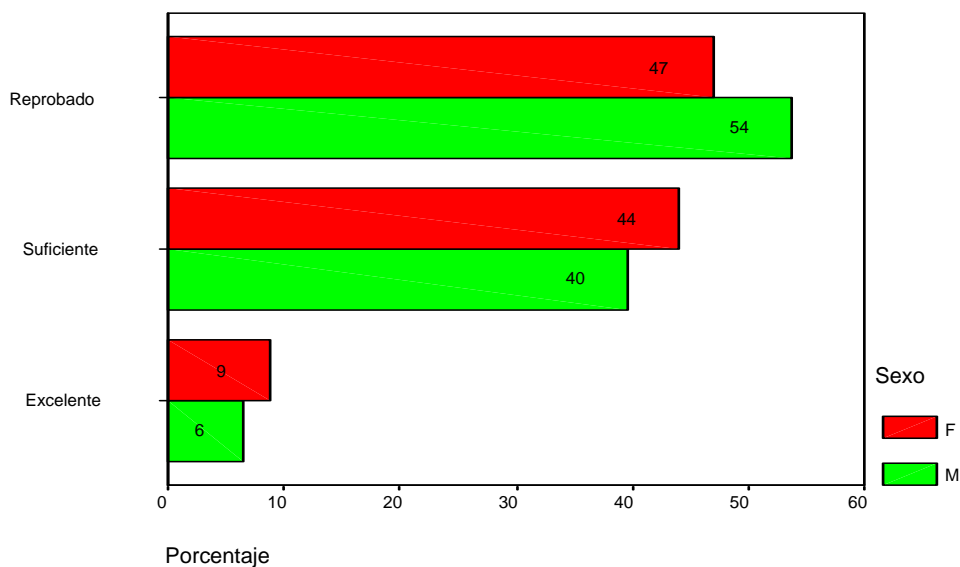
CUADRO 84. Resultados por sexo: Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

PREGUNTA 15. Pensamiento de bolívar acerca de la democracia.

Pregunta 15	Porcentajes por sexo.	
	Femenino	Masculino
Reprobados	47,0%	53,8%
Suficientes	44,1%	39,7%
Excelentes	8,9%	6,5%

GRÁFICO N° 43. Resultados por sexo: Temática identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

PREGUNTA 15. Pensamiento de Bolívar acerca de la democracia.



Los resultados obtenidos de la comparación de las calificaciones entre los alumnos y las alumnas, apuntan a que el porcentaje de chicos que no alcanza a superar esta pregunta es ligeramente mayor que el de las chicas. Pues, un poco más de la mitad de los chicos suspende, es decir 133 de los 247 encuestados, frente al 47,0% de las chicas. En

cambio, en el grupo de los alumnos que más destacan se observa que el 6,5% de los chicos alcanza la calificación de excelente, mientras que el porcentaje en las chicas es de 8,9%. En otras palabras, las chicas se posicionan 2,4% por encima de los chicos. Esta tendencia se repite, pero en mayor proporción entre el grupo de alumnos que obtiene la calificación de suficiente, ya que el porcentaje que obtiene esta calificación en las chicas es un 4,4% más que los chicos. De estos resultados se desprende, que las diferencias entre las puntuaciones alcanzadas por las chicas y los chicos son poco significativas, en lo que se refiere a la identificación de las ideas principales del pensamiento bolivariano acerca de la democracia. No obstante, resulta evidente que en general las alumnas aciertan un poco más⁴¹⁴ que los alumnos. Centrando el análisis de los resultados entre la comparación de las calificaciones y el nivel de estudios de los padres se obtiene el cuadro siguiente:

CUADRO 85. Resultados por nivel de estudios de los padres: Temática identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

PREGUNTA 15. Pensamiento de Bolívar acerca de la democracia.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	59,3%	37,1%	3,6%
	Padre	53,5%	39,4%	7,1%
Secundarios	Madre	49,1%	43,1%	7,8%
	Padre	48,6%	45,1%	6,3%
Superior	Madre	37,6%	46,2%	16,2%
	Padre	42,9%	41,8%	15,3%

Los resultados que se obtienen de la comparación entre las calificaciones de los alumnos y el nivel de estudios de los padres, en lo que se refiere a la identificación de las ideas principales del pensamiento bolivariano acerca de la democracia indican, que

⁴¹⁴ Aproximadamente 5%.

el más alto porcentaje de suspensos se concentra en los estudiantes con madres y padres que tienen estudios primarios. Sin embargo, los resultados también manifiestan que hay un porcentaje de estudiantes pertenecientes al grupo de madres y padres con estudios superiores que obtienen insuficiente en esta pregunta. En tanto, que el porcentaje de alumnos que más logra el aprobado se concentra en los hijos de madres y padres que tienen estudios secundarios y estudios superiores. Mientras, que los que más sobresalen pertenecen al grupo de madres y padres que poseen estudios superiores.

Pregunta 16

En la pregunta 16⁴¹⁵, se les presentaba a los alumnos un extracto del “Discurso de Angostura de 1.819”⁴¹⁶ con las ideas de Bolívar en relación a la educación⁴¹⁷ y tres afirmaciones relacionadas con el texto. Específicamente, se les pedía distinguir cuáles de las tres afirmaciones eran verdaderas y cuáles falsas.

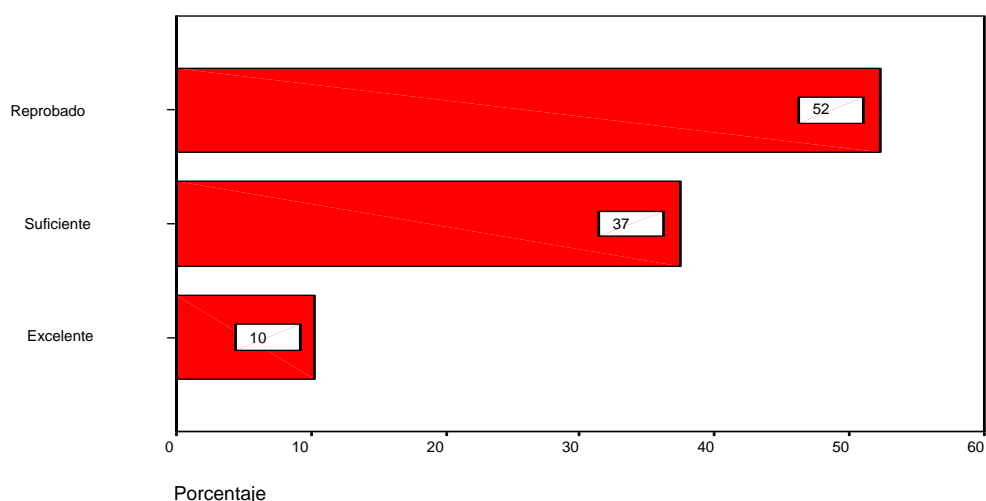
GRÁFICO N° 44. Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

PREGUNTA 37. Pensamiento de Bolívar acerca de la educación. Discurso de angostura de 1811

⁴¹⁵ Enunciado de la pregunta 16: A continuación te presentamos un extracto del “Discurso de Angostura de 1.819”, con las ideas de Bolívar en relación a la educación. Léelo atentamente y responde las preguntas que se hacen. (Marca con una X en la casilla correspondiente). Véase anexo N° 4.2.

⁴¹⁶ El discurso de Angostura es un documento que Simón Bolívar pronunció ante el Congreso de Angostura el 15 de febrero de 1.819, día de su instalación.

⁴¹⁷ Simón Bolívar concebía a la educación como el más firme instrumento para alcanzar el progreso de los pueblos y el mantenimiento de la democracia. En ese sentido, planteó y mantuvo que una de las funciones del Estado era proporcionar una adecuada educación a la población. Estableciendo la obligatoriedad de la educación básica, para los niños mayores de 4 años y menores de 14.



Tal como se aprecia en el gráfico, el 52,2% del alumnado falla en esta pregunta obteniendo de esa forma la calificación de suspendido⁴¹⁸. En tanto, que el porcentaje de los que obtienen el aprobado es un poco menos de la mitad. Porcentaje que representa 301 alumnos de los 630 encuestados. Analizando con mayor detalle las respuestas ofrecidas por el grupo de alumnos que suspende, resulta interesante destacar, que los errores se cometen en la interpretación de los tres enunciados.

En otras palabras, el alumnado que suspende distingue como falso que el pensamiento bolivariano acerca de la educación expresa que cuando alude a la educación popular se está refiriendo a la responsabilidad que tiene el Estado en brindar educación gratuita y obligatoria e igualmente señalan como falso que en el texto se expresa que la moral y la educación son los garantes del progreso social de la República. En tanto, que distinguen como verdadero el enunciado que esta referido a que la educación no debe ser responsabilidad del Estado, sino que debe estar en manos del sector privado⁴¹⁹.

En lo que concierne al grupo de los alumnos que obtienen el aprobado, el 37,5% alcanza un suficiente y el 10,3% un excelente. Existen algunos datos destacables entre los 236 alumnos que obtuvieron la calificación de suficiente. Así, por ejemplo distinguen como

⁴¹⁸ La media es de 0,58 y la desviación típica es de 0671.

⁴¹⁹ Enunciado N° 3.

verdadero que, en el texto, Simón Bolívar cuando habla de educación popular se está refiriendo a la responsabilidad que tiene el Estado en brindar educación gratuita y obligatoria, y que es falso que el pensamiento bolivariano se refiere a que la educación debe ponerse en manos del sector privado. De estos resultados se deduce que la mayoría del alumnado encuestado presenta notables dificultades para identificar, interpretar y relacionar las ideas principales de Bolívar expresadas en el Discurso de Angostura de 1819 en relación a la educación. Centrando los resultados por sexo para de esa forma, destacar las diferentes tendencias, se presenta el cuadro siguiente:

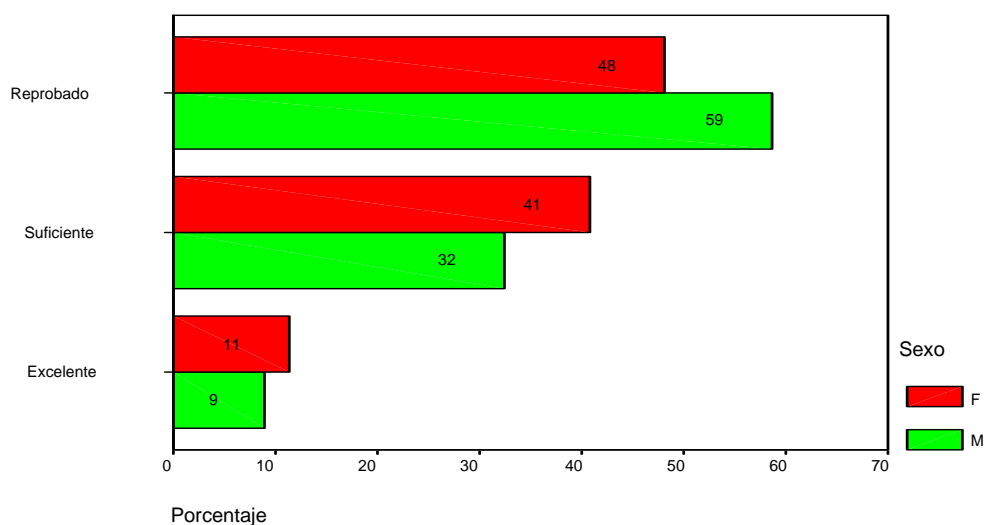
CUADRO 86. Resultados por sexo temática: identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

PREGUNTA 16. Pensamiento de Bolívar acerca de la educación. Discurso de angostura de 1811

Pregunta 16	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
Reprobados	48,0%	58,7%
Suficientes	40,7%	32,4%
Excelentes	11,3%	8,9%

GRÁFICO N° 45. Resultados por sexo temática: Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

PREGUNTA 38. Pensamiento de Bolívar acerca de la educación. Discurso de angostura de 1811.



Los resultados que se aprecian en esta pregunta indican, que el porcentaje de chicos que no logra acertar es mayor que el de las chicas. Efectivamente de los 247 chicos 145 obtienen la calificación de suspendidos, en tanto que en las chicas esta representado por 156 de las 383 encuestadas. Tal como se puede observar en la tabla anterior, hay un 10,7% de diferencia entre un sexo y otro. Esta tendencia se repite entre el grupo de alumnos que obtiene la calificación de suficiente, ya que el porcentaje en esta calificación en las chicas es superior al de los chicos por 8,3%. En cuanto, a los alumnos que más destacan se aprecia que las diferencias por sexo son más estrechas, ya que el 8,9% de los chicos alcanza un excelente, mientras que en las chicas esta representado por un 11,3%. Hay pues, 2,3% de diferencia entre un sexo y otro.

De estos resultados se pueden señalar algunos aspectos que se consideran importantes, en relación con las preguntas analizadas anteriormente, como lo es el hecho de que las diferencias por sexo en la calificación de excelente son poco significativas, mientras que en lo que se refiere a las diferencias en las calificaciones de suspenso y suficiente tienden a presentar un mayor grado de significación. Con la intención de complementar el análisis de esta pregunta, a continuación se presentan los resultados de la comparación entre las calificaciones del alumnado y el nivel de estudios de los padres:

CUADRO 87. Resultados por nivel de estudios de los padres. Temática: Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

PREGUNTA 16. Pensamiento de Bolívar acerca de la educación. Discurso de angostura de 1811.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	57,9%	35,7%	6,4%
	Padre	55,9%	37,0%	7,1%
Secundarios	Madre	51,7%	38,4%	9,9%
	Padre	51,9%	38,4%	9,7%
Superior	Madre	45,1%	35,5%	19,4%
	Padre	44,0%	35,2%	20,8%

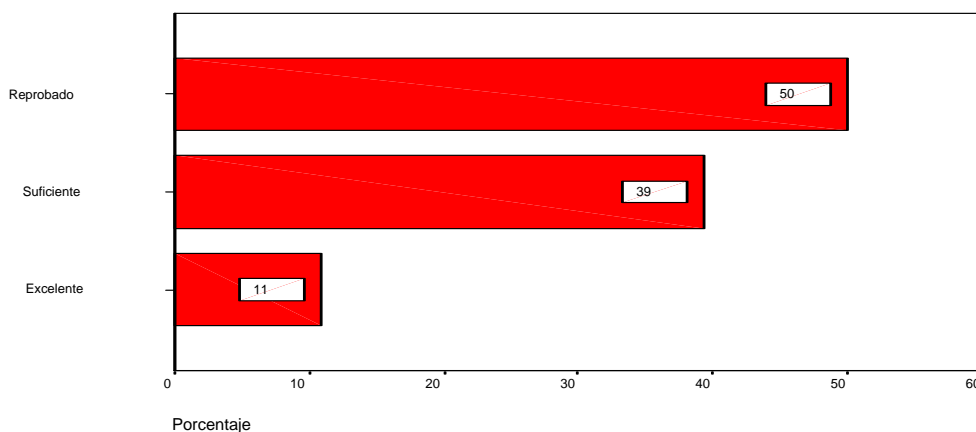
Los resultados que se producen de la comparación entre las calificaciones del alumnado y el nivel de estudios de los padres, en relación a la identificación, interpretación y la relación de las ideas principales de Bolívar expresadas en el Discurso de Angostura de 1.819 referidas a la educación señalan, que el más alto porcentajes de suspensos se concentra en los estudiantes con madres y padres que tienen estudios primarios y estudios secundarios. En tanto, que el porcentaje en los alumnos que más logran obtener la calificación de suficiente, se ubica en los hijos de madres y padres que tienen estudios secundarios. Mientras, que los que más sobresalen pertenecen al grupo de alumnos con madres y padres que tienen estudios superiores.

Pregunta 17

En la pregunta 17, se les presentaba un texto referido al artículo 3 de la Constitución Federal de 1811 de la Primera República y tres afirmaciones⁴²⁰ en relación con el mismo. Concretamente, los alumnos debían optar por una de las alternativas de respuestas binarias de verdadero/falso.

GRÁFICO N° 46. Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

PREGUNTA 17. Artículo 3 de la Constitución Federal de 1811 de la Primera República.



Tal como se aprecia en el gráfico anterior, la mitad del alumnado encuestado ha distinguido incorrectamente las afirmaciones presentadas sobre el artículo 3 de la “Constitución Federal de 1811”, de tal manera que suspenden⁴²¹ esta pregunta. Mientras, que la otra mitad logra alcanzar el aprobado, de los cuales el 39,2 obtiene un suficiente y el 10,8%⁴²² excelente. En este sentido, es interesante destacar las respuestas manifestadas por los alumnos. Así por ejemplo, en el grupo de estudiantes que suspenden se observa que los mayores errores en que incurren es al distinguir como verdadero que el artículo 3 de la Constitución Federal de 1811 de la Primera República hace referencia a que ser un buen ciudadano no significa respetar y acatar las leyes

⁴²⁰ Véase anexo N° 4.2. Pregunta 17.

⁴²¹ La media es de 0,61 y la desviación típica es igual a 0,674.

⁴²² Representa 68 alumnos sobre un total de 630.

sociales y que es falso que la corrupción y la anarquía son consecuencia directa del desacato del ciudadano a las leyes.

En cambio, en el grupo de alumnos que obtuvo la calificación de suficiente, el cual representa 247 de los 630, destaca el hecho de que los mayores aciertos fueron al señalar como verdadero que el párrafo hace referencia al patriotismo⁴²³ y que es falso que el texto exprese que ser un buen ciudadano signifique no respetar y acatar las leyes sociales⁴²⁴. Significativamente, tanto en los alumnos que suspenden como en los que aprueban con un suficiente se manifiesta un grado de error al distinguir como falso que el artículo 3 de la Constitución Federal de 1811 de la Primera República hace referencia a que la corrupción y la anarquía son consecuencia directa del desacato ciudadano a las leyes⁴²⁵. Probablemente, esto se deba al desconocimiento de los conceptos históricos de corrupción, anarquía y desacato o a la falta de comprensión de los mismos, debido a la didáctica empleada por el profesor. Resulta interesante destacar las tendencias que se presentan entre las chicas y los chicos en esta pregunta. En este sentido, se presenta el siguiente cuadro:

CUADRO 88. Resultados por sexo: Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. PREGUNTA 17. Artículo 3 de la Constitución Federal de 1811 de la Primera República.

Pregunta 17	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
Reprobados	48,3%	52,6%
Suficientes	41,3%	36,0%
Excelentes	10,4%	11,4%

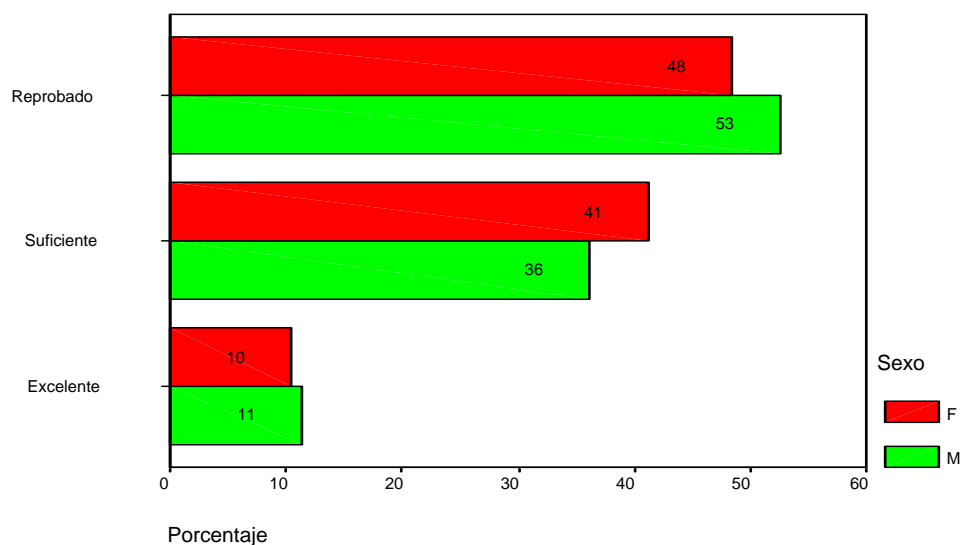
⁴²³ Enunciado N° 1.

⁴²⁴ Enunciado N° 2.

⁴²⁵ Enunciado N° 3.

GRÁFICO N° 47. Resultados por sexo: Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

PREGUNTA 17. Artículo 3 de la Constitución Federal de 1811 de la Primera República.



Los resultados que se observan en el cuadro y el gráfico precedentes señalan, que el porcentaje de los que obtienen un insuficiente en esta pregunta es ligeramente mayor en los chicos que en las chicas. Puesto, que un poco más de la mitad de los alumnos suspende, frente al 48,3% de las alumnas. Hay pues, 4,3% de diferencia entre un sexo y otro. En cuanto, al grupo de alumnos que obtiene la calificación de suficiente, se aprecia que el porcentaje en las chicas es superior al de los chicos por un 5,3%. En cambio, entre los alumnos que más destacan se aprecia, en primer lugar, que las diferencias son mucho más reducidas y, en segundo lugar, que el número de chicos que ha obtenido la calificación de excelente es mayor que el de las chicas. Hay, pues, una diferencia entre un sexo y otro de un 0,9%, casi inapreciable. De lo que se deduce que existen diferencias poco significativas entre las calificaciones obtenidas por las chicas y los chicos.

CUADRO 89. Resultados por nivel de estudios de los padres. Temática: Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

PREGUNTA 17. Artículo 3 de la Constitución Federal de 1811 de la Primera República.

Resultados de la pregunta según los estudios de los padres.				
Nivel de estudios de los padres		Calificaciones en porcentajes		
		Reprobados	Suficientes	Excelentes
Primarios	Madre	57,1%	37,1%	5,8%
	Padre	51,2%	41,7%	7,1%
Secundarios	Madre	49,6%	39,4%	11,0%
	Padre	50,0%	38,9%	11,1%
Superior	Madre	43,0%	37,6%	19,4%
	Padre	49,5%	33,0%	17,5%

La comparación entre las calificaciones del alumnado y el nivel de estudios de los padres en lo que se refiere a la identificación, interpretación y relación de las ideas principales del artículo 3 de la Constitución Federal de 1811 de la Primera República, señala en relación a los que suspenden, que las diferencias entre los tres grupos de alumnos son casi inapreciables. Sin embargo, las pequeñas diferencias que muestran los datos apuntan, a que el más alto porcentaje de suspenso se concentra en los estudiantes con madres y padres que tienen estudios primarios.

De manera similar, se presentan los datos en los que logran aprobar. Es decir, las diferencias entre los tres grupos de alumnos son muy pequeñas, pero, a pesar de ser tan reducidas, revelan matices interesantes de resaltar, como lo es el hecho de que el más alto porcentaje de alumnos que obtienen suficiente se concentra en los hijos de madres con estudios secundarios y en los hijos de padres con estudios primarios. En tanto, que los estudiantes que más se destacan pertenecen al grupo de alumnos con madres y padres que tienen estudios superiores.

Comentarios sobre los resultados de la prueba de conocimientos

Primero, los resultados globales que se han obtenido, son muy desalentadores. En general, la mitad del alumnado ha fallado en casi todas las pregunta de las temáticas consideradas en la prueba de conocimientos. Y, la otra porción amplia de alumnos se agrupa mayoritariamente en la calificación de suficiente.⁴²⁶ Lo que permite afirmar que existe una tendencia en la mayoría de los estudiantes a presentar notables deficiencias en los conocimientos básicos de la historia.

Segundo, no se puede hablar de diferencias significativas por sexo. Sin embargo, se considera necesario resaltar que las chicas manifiestan un ligero, pero, mayor porcentaje de acierto frente los chicos en la mayoría de las preguntas analizada. Lo que indica, que al parecer la tendencia que se ha observado en las calificaciones globales de la prueba de conocimientos, se mantiene en las temáticas abordadas en la prueba⁴²⁷, se mantiene. Las chicas sobresalen un poco más que los chicos.

Tercero, los resultados de la comparación entre las calificaciones de los alumnos y el nivel de estudios de los padres revelan que existe una correspondencia entre el grado de conocimientos de los alumnos en lo que se refiere a las temáticas abordadas en esta investigación y el nivel de estudios de los padres. Dicho de otra forma, a mayor nivel de estudios de las madres y los padres se corresponden hijos con mayores calificaciones. No obstante, los resultados también señalan, que aunque este factor indudablemente condiciona en gran manera el éxito del alumnado, no es totalmente determinante, puesto que como ya se ha visto en las preguntas analizadas hay un porcentaje de alumnos catalogados dentro del grupo de progenitores con estudios superiores que suspenden, Y,

⁴²⁶ Calificación que refleja un nivel bajo de conocimiento sobre el tema.

⁴²⁷ Cronología de hechos históricos, identificación de hechos históricos, localización de hechos históricos, identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos, identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos, establecimiento de relaciones entre hechos históricos, identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas.

contrariamente, hay un porcentaje de estudiantes con madres y padres que poseen estudios primarios que destaca.

4. Descripción y análisis de los resultados del cuestionario de percepciones.

En el apartado anterior se han descrito y analizado los resultados de la prueba de conocimiento, tanto, de forma global, precisando la relación existente entre el sexo del alumnado, el nivel sociocultural de sus padres, el perfil cultural familiar, así como, la actividad económica de los municipios donde se encuentran ubicadas las instituciones. De igual manera, se presentó un análisis detallado de las temáticas medidas y se establecieron las tendencias entre el género de los alumnos y el nivel de estudios de los padres sobre éstas.

Ahora bien, tal como se ha señalado en el primer capítulo, uno de los objetivos que se plantea esta investigación es determinar la percepción que tienen los alumnos del 9º grado acerca de cómo se aprende la asignatura de historia en la Educación Básica Venezolana en el estado Carabobo. Pues bien, en este apartado se procederá a describir y analizar los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario. En primer lugar, se realizará un análisis detallado de las respuestas suministradas por el total de los alumnos⁴²⁸ y, en segundo lugar, se consideraran los porcentajes de respuestas en función del género. Cabe recordar, que el cuestionario que se utilizó constaba de 32 preguntas con respuestas de tipo abiertas, de tipo cerradas y categorizadas. Las preguntas abiertas en su mayoría estaban ubicadas en la primera parte, exceptuando las preguntas número 31, en la cual se les pedía señalar las 2 asignaturas más útiles y las 2 más inútiles para su formación, la número 22 y la número 32 dedicadas a “explicar razones de las preguntas 21 y 31 respectivamente.”

⁴²⁸ Los 630 alumnos que conforman la muestra.

4.1. Primera parte. Perspectivas de la historia.

La primera parte del cuestionario estaba conformada por cinco preguntas de respuestas abiertas y una pregunta de respuesta cerrada. Las preguntas iniciales uno, dos, tres y cuatro con respuestas de tipo abiertas, tenían como finalidad que los estudiantes hicieran una reflexión expresando libremente su opinión acerca de aspectos de la historia tales como su concepción, los gustos e intereses que sobre la asignatura de historia tienen, la didáctica empleada en el aula de clases, así como también, la utilidad académica y social que desde su perspectiva le otorgan a la asignatura. La pregunta 6, también de respuesta abierta estaba empleada para “explicar razones de la pregunta 5”. Finalmente, en la pregunta 5 de respuestas cerradas se les solicitaba al alumnado indicar si había otro tipo de actividades que les gustaría hacer. Para ello, debían seleccionar entre las opciones de respuestas, Si, No, No lo se.

Además de indagar sobre su concepción, los gustos e intereses, la utilidad académica y social que sobre la asignatura tienen los alumnos y la didáctica empleada en el aula de clases⁴²⁹, estas preguntas también tenían como objetivos introducir el tema y que contribuyeran a corroborar los resultados de las otras cuatro partes del cuestionario⁴³⁰. Tal como se señaló en las cuestiones preliminares el análisis de las preguntas será porcentual y se efectuara a través de las categorías creadas como resultado de las respuestas del cuestionario.

Pregunta 1

La pregunta 1⁴³¹ estaba referida a las concepciones que tienen los alumnos sobre la historia. De un lado, se pretendía que éstos manifestaran su concepción de la historia a partir de una reflexión, y, por el otro lado, establecer relaciones con las respuestas que

⁴²⁹ Tanto la explicación como los objetivos de cada uno de los aspectos planteados están descritos en el capítulo metodológico.

⁴³⁰ La segunda parte referida a la concepción de la historia. La tercera y la cuarta parte relacionada con el interés y la utilidad de la historia (respectivamente).

⁴³¹ Enunciado de la pregunta N° 1: ¿Qué es para ti la historia?

los alumnos expresaran en la segunda parte del cuestionario referida igualmente a la concepción de la historia, para de esa forma valorar las congruencias o incongruencia en las opiniones expuestas por ellos. Concretamente se les pedía a los alumnos que definieran su concepción de la historia. Los resultados se observan en el cuadro siguiente:

CUADRO 90. Resultados globales de la pregunta 1.

¿Qué es para ti la historia?

Categorías	Porcentajes Totales
1. Narración y conocimiento de los grandes hechos y personajes del pasado.	57,8%
2. Ciencia que estudia los personajes y sucesos del pasado.	22,7%
3. Permite conocer el pasado para entender el presente.	8,4%
4. Conocer el modo de vida de las sociedades del pasado.	4,0%
5. No sabe/No contesta.	7,1%

El cuadro anterior indica claramente, que los alumnos relacionan la definición de la historia con el conocimiento del pasado. Sin embargo, cada una de las definiciones expuestas ofrece matices que hay que considerar. En este sentido, se aprecia que la categoría⁴³² que presenta los porcentajes más altos, representada por el 57,8%⁴³³ del alumnado, hace referencia a la narración y conocimiento de los grandes hechos y personajes del pasado⁴³⁴. A manera de ejemplo se exponen algunas de las reflexiones realizadas por los alumnos:

“Son los grandes hechos que el hombre realizó en el pasado”

“Es la narración de los grandes hechos del pasado del hombre”.

⁴³² Las categorías son cada una de las definiciones que se obtuvieron como resultado del análisis de las respuestas expuestas por los alumnos.

⁴³³ Representa 364 alumnos de los 630 encuestados.

⁴³⁴ Categoría número 1.

“Es conocer sobre el pasado de personajes que han hecho algo importante y el pasado de mi país.

“La historia me permite conocer lo que pasó en tiempos anteriores”.

“Es algo que nunca he visto, pero me lo cuentan”.

Necesario es destacar, que un grupo de alumnos expresa una concepción más amplia de la historia. Así, el grupo de estudiantes representado por el 22,7%⁴³⁵ manifiesta que la historia es la ciencia que estudia los personajes y sucesos del pasado⁴³⁶. En este sentido, se presentan algunas de las definiciones expresadas por esos alumnos:

“Es la ciencia que estudia el pasado de determinada nación, en este caso Venezuela”.

“Es una ciencia que estudia el pasado del hombre”.

“Es la ciencia social que estudia los hechos del pasado”.

En otros casos, le añaden un carácter de utilidad a la asignatura, expresando que permite conocer el pasado para entender el presente⁴³⁷. El porcentaje de alumnos que la define de esa forma es del 8,4%⁴³⁸.

“Es una asignatura muy importante porque aprendemos del pasado y entonces entendemos el presente en el mundo”

“La historia es muy importante porque nos permite aprender del pasado y se puede saber del mundo actual”

“La historia es interesante porque habla del pasado y el presente”.

“Es nuestro presente, porque gracias a lo que ha acontecido en años anteriores es que somos libres y vivimos en democracia.”

⁴³⁵ Representa 143 alumnos sobre un total de 630.

⁴³⁶ Categoría número 2.

⁴³⁷ Categoría 3.

⁴³⁸ Representa 53 alumnos sobre un total de 630.

Otro grupo muy reducido⁴³⁹, le adiciona componentes relacionados con los elementos estructurales de la historia referidos a lo cultural, lo económico, lo social y lo ideológico. Definiéndola, como el conocimiento del modo de vida de las sociedades del pasado⁴⁴⁰

“Es aquella materia que nos enseña sobre cosas como los bailes, los vestidos que se usaban, como pensaban nuestros antepasados”.

“Para mi la historia es la materia que nos enseña sobre como era la cultura y los principios en el pasado”.

“La historia es la materia que habla sobre como era la sociedad del pasado”.

Y finalmente, hay que mencionar que el 7,1%⁴⁴¹ de los estudiantes no respondió, resultado que se presenta en la categoría, no sabe/ no contesta. De tal manera, que frente a los resultados precedentes, es posible afirmar que existe una tendencia en la mayoría de los estudiantes a definir la historia como la narración y conocimiento de lo grandes hechos y personajes del pasado. Si se centra el estudio en los porcentajes de respuestas en función del género del alumnado se obtienen los siguientes resultados.

CUADRO 91. Resultados por sexo de la pregunta 1.

¿Qué es para ti la historia?

Categorías	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
1. Narración y conocimiento de los grandes hechos y personajes del pasado.	56,7%	59,5%
2. Ciencia que estudia los personajes y sucesos del pasado.	24,8%	19,7%
3. Permite conocer el pasado para entender el presente.	9,7%	6,5%
4. Conocer el modo de vida de las sociedades del pasado.	3,4%	4,9%
5. No sabe/ no contesta	5,4%	9,4%

⁴³⁹ 25 alumnos.

⁴⁴⁰ Categoría 4.

⁴⁴¹ Representa 45 alumnos sobre un total de 630.

En los datos del cuadro precedente se aprecia que las tendencias entre las chicas y los chicos son bastantes coincidentes. Tal como lo presenta el cuadro N° 101, el 56,7% de las chicas define a la historia como la narración y conocimiento de los grandes hechos y personajes del pasado, frente al 59,5% de los chicos. Así, que son los varones los que incorporan un ligero, pero, más alto porcentaje en esta categoría. En cambio, en la segunda y la tercera categoría ocurre que para una cuarta parte⁴⁴² de las chicas, la historia es la ciencia que estudia los personajes y sucesos de pasado⁴⁴³. Mientras, que en los chicos esta categoría esta representada por el 19,4%. Y, en la categoría que hace referencia a que la historia les permite conocer el pasado para entender el presente⁴⁴⁴, en las chicas representa el 9,7%, mientras que en los chicos es de 6,5%. Por lo que concierne a la categoría cuatro, la cual hace referencia a que la historia permite conocer el modo de vida de las sociedades del pasado, se aprecia que los chicos⁴⁴⁵ se posicionan 1,5% por encima de las chicas⁴⁴⁶.

De estos resultados se deduce, que la visión de la historia que predomina tanto en los chicos como en las chicas es la que se identifica más con la clásica narración y conocimiento de los grandes hechos y personajes del pasado. Aunque, también se aprecia que en los chicas hay una leve tendencia a expresar en las respuestas, una visión un poco más amplia de la historia que los chicos.

Pregunta 2

En la pregunta 2⁴⁴⁷ de la primera parte del cuestionario, se les pedía a los estudiantes que expresaran desde su perspectiva las razones por las que se debe enseñar historia en la educación básica. Los resultados, se presenta en el siguiente cuadro:

⁴⁴² 95 chicas sobre un total de 383.

⁴⁴³ Categoría 2.

⁴⁴⁴ Categoría 3.

⁴⁴⁵ Representa 12 chicos sobre un total de 247.

⁴⁴⁶ Porcentaje que representa 13 chicas sobre un total de 383.

⁴⁴⁷ Enunciado de la pregunta N° 2: ¿Cuáles son las razones por las que se debe enseñar historia en la educación básica?

CUADRO 92. Resultados globales de la pregunta 2.

¿Cuáles son las razones por las que se debe enseñar historia en la educación básica?

Categorías	Porcentajes Totales
1. Para conocer el pasado	51,0%
2. Para la formación de la identidad nacional	15,9%
3. Para entender el presente	8,7%
4. Para tener cultura general	6,8%
5. Porque me servirá para mi futuro profesional	6,6%
6. No sabe/No contesta.	11,0%

Los resultados obtenidos en esta pregunta, indican que un poco más de la mitad de los estudiantes⁴⁴⁸ expresan que se debe enseñar historia en la educación básica porque les proporciona conocimiento acerca del pasado⁴⁴⁹. En ese sentido, se presentan algunas de las reflexiones realizadas por lo estudiantes:

“Para que los alumnos tengan conocimiento sobre los acontecimientos más importantes no solo de su país, sino del mundo también”.

“Se debe enseñar porque por medio de ella se puede conocer nuestro pasado”.

“Las razones son; que en esa materia podemos descubrir muchos hechos históricos de la época de antes”.

“Las razones son; porque es algo bueno y para que los alumnos sepan muchas cosas que no pudieron vivir”.

Otro grupo representado por el 15,9% del alumnado, es decir 100 estudiantes de los 630 encuestados, le adscribe un grado de nacionalismo a las razones por las que se debe enseñar historia, manifestando que contribuye a la formación de la identidad

⁴⁴⁸ 321 alumnos sobre un total de 630.

⁴⁴⁹ Categoría 1.

nacional⁴⁵⁰. Al igual que en el caso anterior, se presentan algunas de las reflexiones realizadas por los estudiantes que se inclinan por esta categoría:

“La historia debe aprenderse ya que esto nos permite aprender sobre nuestra cultura y nuestros principios como venezolanos”.

“Una de las razones es porque a través de la historia, podemos conocer Venezuela, nuestros símbolos, nuestra cultura”.

“Las razones para mí es que enseña a identificarme como Venezolana”.

Una tercera categoría está formada por aquellos estudiantes que opinan que la historia se debe enseñar porque permite entender el presente⁴⁵¹. Continuando con la exposición de ejemplos de algunas de las reflexiones de los alumnos, se presentan las siguientes citas:

“Una de las razones es que es importante porque podemos comprender el hoy”.

“La razón principal es para saber de donde vinimos, como vivimos y como llegamos al mundo y adonde estamos ahora”

“Para saber lo que paso en Venezuela, lo que pasa y lo que pasara”.

En la cuarta categoría se observa que un grupo de 43 alumnos declara que la utilidad de la historia es porque les proporciona cultura general.

“Para que en un futuro cuando necesitemos alguna información de historia sepamos como responder”.

“Para saber lo ocurrió en aquellos años y tener cultura”.

“Para aprender muchas cosas y para que nosotros se los trasmitamos a otros en el futuro”.

“Se debe enseñar para mantenernos informados y porque nos da cultura”.

⁴⁵⁰ Categoría 2.

⁴⁵¹ 55 alumnos sobre un total de 630.

“Para tener las nociones más importantes sobre las culturas regionales, nacionales, internacionales y artísticas”.

Otro grupo de alumnos⁴⁵² expresan, que la historia les servirá para su futuro profesional⁴⁵³. Con la intención de ilustrar los resultados de esta categoría, se exponen algunas de las reflexiones realizadas por los alumnos:

“Las razón es porque quiero ser profesora de historia”.

“Porque quiero ser militar”.

“Porque quiero ser profesora”.

“Porque nos ayuda mucho para el futuro, si uno elige ser profesor de historia”.

Finalmente, hay un porcentaje representado por el 11,0% de los estudiantes encuestados que no respondió⁴⁵⁴, situación que podría atribuirse a que sienten un menor interés por la asignatura de historia. De estos resultados se deduce, que a pesar del abanico de respuestas proporcionadas por los alumnos encuestados, la mayoría alude al conocimiento del pasado y a la formación de la identidad nacional como razones por las cuales se debe enseñar historia en la educación básica.

Ahora bien, continuando con la línea de analizar las tendencias que se presentan por sexo se presenta el cuadro siguiente:

⁴⁵² 6,6%, porcentaje que representa 42 alumnos sobre un total de 630.

⁴⁵³ Categoría 5.

⁴⁵⁴ Categoría 6.

CUADRO 93. Resultados por sexo. Pregunta 2.

¿Cuáles son las razones por las que se debe enseñar historia en la educación básica?

Categorías	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
1. Para conocer el pasado	49,3%	53,4%
2. Para la formación de la identidad nacional	17,8%	13,0%
3. Para entender el presente	9,4%	7,6%
4. Para tener cultura general	7,3%	6,1%
5. Porque me servirá para mi futuro profesional	7,3%	5,7%
6. No sabe/No contesta.	8,9%	14,2%

En el cuadro precedente se observa, que las respuestas proporcionadas por las chicas y los chicos no difieren mucho entre sí. Sin embargo, es interesante comentar los pequeños matices que se presentan en algunas de las categorías. De ese modo, se aprecia que el porcentaje de chicos⁴⁵⁵ en la categoría relacionada con el conocimiento del pasado⁴⁵⁶ es ligeramente más alto que en las chicas⁴⁵⁷. En cambio, la tendencia en la categoría referida a la formación de la identidad nacional⁴⁵⁸, en las chicas está representada por el 17,8%, es decir 68 alumnas de las 383 que conforman la muestra, mientras que en los chicos es del 13,0%, que representa 32 alumnos de los 247. Igualmente, se presentan los resultados en la categoría 3, la cual expresa que la historia permite entender el presente, pues el porcentaje de chicas⁴⁵⁹ que manifiestan esta respuesta es ligeramente más alto que en los chicos.⁴⁶⁰

⁴⁵⁵ Porcentaje que representa 132 chicos sobre un total de 247.

⁴⁵⁶ Categoría 1.

⁴⁵⁷ Porcentaje que representa 189 chicas sobre un total de 383.

⁴⁵⁸ Categoría 2.

⁴⁵⁹ Porcentaje que representa 36 chicas sobre un total de 383.

⁴⁶⁰ Porcentaje que representa 19 chicos sobre un total de 247.

En lo que concierne a las categorías número 4⁴⁶¹ y 5⁴⁶² se aprecia, que las chicas se posicionan aproximadamente 1,8% por encima de los chicos. Dicho de otra forma, en la categoría que se refiere a que la historia contribuye a tener cultura general y, en la que señala que servirá para su futuro profesional, el porcentaje de alumnas es ligeramente más alto que en los alumnos. Asimismo, se presentan los datos en la categoría no sabe/ no contesta, en la que es ligeramente más elevado en los chicos que en las chicas. Porcentaje que representa en número, sólo un sujeto más en los varones que en las hembras, es decir, en las chicas asciende a 34 y en los chicos 35 del total de encuestados por sexo.

De estos resultados se desprende, que en las respuestas proporcionadas por las chicas y los chicos se presentan bastantes coincidencias. Sin embargo, las chicas le atribuyen porcentajes un poco más elevados a las razones que hacen referencia a que la historia contribuye a la formación de la identidad nacional, a entender el presente, a tener cultura general y porque les servirá para su futuro profesional. Mientras, que las razones de los chicos apuntan más hacia el conocimiento del pasado. En tanto, que en las respuestas no sabe/ no contesta, la diferencia es poco significativa.

Pregunta 3

Siguiendo con el análisis de la primera parte del cuestionario, en la pregunta 3⁴⁶³ se le pedía al alumnado que reflexionara sobre los gustos e intereses en relación con los contenidos temáticos que les produce mayor interés. Los resultados se observan en el cuadro siguiente:

CUADRO 94. Resultados globales de la pregunta 3.

¿Qué es lo que te gustaría aprender de la historia?

⁴⁶¹ “Para tener cultura general.”

⁴⁶² “Porque me servirá para mi futuro profesional.”

⁴⁶³ Enunciado de la pregunta N° 3: ¿Qué es lo que te gustaría aprender de la historia?

Categorías	Porcentajes
	Totales
1. Conocer la vida de grandes personajes y acontecimientos del pasado.	30,5%
2. Conocer el pasado de mi país y de nuestros grandes personajes históricos.	22,5%
3. La vida de Bolívar y la guerra de independencia de Venezuela.	15,9%
4. Muy poco, no me gusta la historia.	11,4%
5. Conocer el modo de vida de las sociedades del pasado	7,5%
6. No sabe/ no contesta	12,2%

El cuadro precedente indica, que los alumnos en su mayoría afloran una variedad de opiniones muy generales en cuanto a los temas en los que les gustaría profundizar. El 30,5% del alumnado señala como contenido temático que más le gusta, el conocer la vida de grandes personajes y acontecimientos del pasado. A manera de ejemplo, se exponen algunas de las reflexiones realizadas por los estudiantes relacionados con esta categoría:

“Aprender sobre los sucesos y personajes del pasado”.

“Me gustaría aprender sobre los grandes hechos del hombre”.

“A mi me gustaría aprender el pasado”.

Otro grupo de respuestas genéricas esta representado por el 22,5% de los estudiantes, es decir 142 de los 630 sitúan sus gustos e intereses en conocer el pasado de nuestro país y de nuestros antepasados. Como ejemplo, se exponen las siguientes reflexiones realizadas por los estudiantes:

“Todo lo que tenga que ver con el pasado de nuestro país”.

“Me gustaría aprender todo lo que no he aprendido de Venezuela”.

“Aspectos de nuestra Venezuela e historias de nuestros antepasados”.

Una tercera categoría es la que expone respuestas menos generales, como lo es el tema sobre la vida de Bolívar y la Guerra de Independencia de Venezuela. En otras palabras 100 alumnos del total de encuestados manifiesta una respuesta más concreta. Para ilustrar lo anterior se presentan algunas de las reflexiones de los alumnos:

“Aprender sobre la guerra de independencia de Venezuela”.

“Más acerca de la vida de Bolívar”.

“Me gustaría aprender sobre la vida de Bolívar”.

“Me gustaría obtener todo el conocimiento sobre Simón Bolívar por ser el libertador más grande de América”.

Aunque, cabe destacar que para el momento de la aplicación del cuestionario los estudiantes de la muestra de esta investigación se encontraban cursando la asignatura de cátedra bolivariana, lo que podría suponer, sin ser determinista, que las respuestas que manifestaron los alumnos y que dieron origen a esta categoría estarían influenciadas por esta situación. En lo que se refiere al resto de las respuestas expresadas por los alumnos, se aprecia que un grupo representados por el 11,4% manifiesta de manera muy clara que no le gusta la asignatura⁴⁶⁴. Otro grupo conformado por 47 alumnos continúa señalando respuestas muy generales como, conocer el modo de vida de las sociedades del pasado⁴⁶⁵. Y por último, aparece con un porcentaje del 12,2% la categoría que agrupa las respuestas de los alumnos que no respondieron⁴⁶⁶. Ahora bien, si se relacionan las categorías presentadas en función del sexo del alumnado se obtiene el cuadro siguiente:

⁴⁶⁴ Categoría 4.

⁴⁶⁵ Categoría 5.

⁴⁶⁶ Categoría 6.

CUADRO 95. Resultados por sexo. Pregunta 3.

¿Qué es lo que te gustaría aprender de la historia?

Categorías	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
1. Conocer la vida de grandes personajes y acontecimientos del pasado.	31,38%	29,14%
2. Conocer el pasado de mi país y de nuestros grandes personajes históricos.	23,49%	28,05%
3. La vida de Bolívar y la guerra de independencia de Venezuela.	18,27%	12,14%
4. Muy poco, no me gusta la historia.	11,44%	11,33%
5. Conocer el modo de vida de las sociedades del pasado	6,78%	8,34%
6. No sabe/ no contesta	8,64%	11,00%

Tomando en cuenta las tendencias expresadas por las alumnas y por los alumnos en las seis categorías que se presentan en el cuadro, es posible señalar que se observan más semejanzas que diferencias, al igual que en las preguntas que han sido abordadas anteriormente. Debido a esta razón y, a que las respuestas expresadas son muy generales, se considera interesante resaltar las diferencias que ofrece la categoría referida a la vida de Bolívar y la Guerra de Independencia⁴⁶⁷. Así, se aprecia que el porcentaje en las chicas está representado por el 18,27%, en tanto que en los chicos alcanza el 12,14%.

Estos resultados permiten inferir que, al parecer la tendencia por los temas relacionados con Simón Bolívar está más presente en las chicas que en los chicos. Pero, a pesar de este matiz resulta evidente, que tanto el análisis de los resultados globales como las tendencias por sexo, no permiten establecer conclusiones sobre los contenidos temáticos de historia, que a los alumnos les interesa o les gustaría profundizar.

⁴⁶⁷ Categoría 3.

Pregunta 4

Siguiendo con el análisis de las preguntas con respuestas abiertas. La pregunta 4⁴⁶⁸ estaba referida a las actividades que normalmente hacen los alumnos en una clase de historia. Con esta pregunta se buscaba obtener información sobre que actividades de las propuestas por el profesor de historia en clase les han interesado más, e inferir el tipo de didáctica utilizada por el profesor. Los resultados se presentan en el cuadro siguiente:

CUADRO 96. Pregunta 4⁴⁶⁹

¿Qué actividades haces normalmente en tus clases de historia?

Categorías	Porcentajes totales
1. Atendemos las explicaciones del profesor.	21,7%
2. Copiar la clase.	24,6%
3. Exposiciones.	30,8%
4. Leer y responder cuestionarios.	18,7%
5. Elaborar resúmenes.	11,6%
6. Debates.	9,2%
7. Intervenciones.	2,7%
8. Elaboración de mapas.	17,1%
9. Trabajos en grupo.	20,3%
10. No sabe / no contesta	10,8%

Tal como se observa en los resultados del cuadro precedente; está claro que para la mayoría de los estudiantes su actuación en el aula de clases se limita por una parte, a atender las explicaciones del profesor, a copiar las clases, a leer y responder cuestionarios, a elaborar resúmenes y por la otra a realizar exposiciones en grupo de pedazos de temas que se reparten entre quienes conforman ese grupo. Esta última actividad representa la categoría que tiene el más alto porcentaje. Es decir, un 30,8% de las respuestas.

⁴⁶⁸ Enunciado de la pregunta N° 4: ¿Qué actividades haces normalmente en tus clases de historia?

⁴⁶⁹ Los porcentajes que se expresan en el cuadro responden a las opiniones de los alumnos. Ahora bien, en sus reflexiones hacen referencias a varias de las definiciones presentadas. Es por ello, que el total de los resultados de la tabla es mayor al 100%.

Otra de las actividades que manifiestan hacer los estudiantes en sus clases de historia lo constituye la elaboración de trabajos en grupos, que fundamentalmente consisten en que el profesor o la profesora les piden organizarse en grupos y les asigna una serie de preguntas o aspecto temáticos para desarrollar en el aula o como tarea escolar. Otra de las categorías en donde se presentan porcentajes de respuestas importantes, es la relacionada con la elaboración de mapas, puesto que representa el 17,1%. El resto de las actividades señaladas por los alumnos como los debates y las intervenciones ofrecen menores porcentajes.

Estos resultados permiten suponer, que las clases de historia que reciben los alumnos⁴⁷⁰ del 9º grado de la educación básica de Venezuela pertenecientes a esta muestra, tienen como eje central de las actividades al docente. Mientras, que el alumnado se circunscribe a una participación pasiva. Sin embargo, el matiz que dan las respuestas de los alumnos al nombrar algunas actividades en donde aparece una participación más activa como las exposiciones, los debates y las intervenciones, denota que el método magistrocéntrico al parecer se disuelve. Si se comparan las respuestas entre las chicas y los chicos, categoría por categoría, se observa que las chicas tienden a evaluar mejor sus clases de historia frente a los chicos, señalando mayoritariamente las actividades más dinámicas, tal como se puede apreciar en el cuadro siguiente:

CUADRO 97. Resultados por sexo. Pregunta 4⁴⁷¹

¿Qué actividades haces normalmente en tus clases de historia?

Categorías	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
1. Atendemos las explicaciones del profesor.	20,36%	23,88%
2. Copiar la clase.	23,23%	26,72%

⁴⁷⁰ Alumnos con edades comprendidas entre 11 y 17 años.

⁴⁷¹ Como en el caso anterior, los porcentajes que se exponen en el cuadro responden a las opiniones de los alumnos y las alumnas. Ahora bien, en sus reflexiones hacen referencias a varias de las definiciones presentadas. Es por ello, que el total de los resultados del cuadro tanto en las chicas como en los chicos es mayor al 100%.

3. Exposiciones.	32,89%	27,53%
4. Leer y responder cuestionarios.	16,44%	22,26%
5. Elaborar resúmenes.	10,70%	12,95%
6. Debates.	8,61%	10,12%
7. Intervenciones.	3,91%	0,80%
8. Elaboración de mapas.	18,79%	14,57%
9. Trabajos en grupo.	21,93%	17,81%
10. No sabe / no contesta	11,48%	9,71%

Pregunta 5

En la pregunta 5⁴⁷², se les pedía a los alumnos que manifestaran si les gustaría realizar otro tipo de actividades distintas a las que normalmente hacen en sus clases de historia. Concretamente, se les presentó una pregunta con respuestas de tipo cerrada, en donde debían seleccionar entre las alternativas de respuestas: Si, No, No lo se. Los resultados se exponen en el cuadro siguiente:

CUADRO 98. Pregunta 5

¿Hay otro tipo de actividades que te gustaría hacer en una clase de historia?AY

Respuestas	Porcentajes Totales.	Porcentajes por sexo	
		Femenino	Masculino
No lo se	31,4%	31,4%	31,6%
No	17,6%	14,6%	22,3%
Si	51,0%	54,0%	46,1%

El cuadro precedente indica, que el 51,0% de los alumnos encuestados, señalan que “Si” les gustaría hacer otro tipo de actividades en sus clases de historia. Es decir, 321 de los 630 alumnos que conforman la muestra. Otro grupo de estudiantes declara no saber si le

⁴⁷² Enunciado de la pregunta N° 5: Hay otro tipo de actividades que te gustaría hacer en una clase de historia..., para más información consultar el anexo N° 5.2.

gustaría realizar otro tipo de actividades en sus clases de historia⁴⁷³ y, un último grupo, que responde claramente estar de acuerdo con las actividades que realiza normalmente en sus clases y no sentir interés por hacer otras actividades⁴⁷⁴. Frente a estos resultados es posible afirmar, que existe una tendencia en la mayoría de los estudiantes a considerar que les gustaría hacer actividades diferentes de las que normalmente realizan en sus clases de historia. Ahora bien, en lo que concierne a los resultados por sexo se aprecia que existe una tendencia ligeramente más alta⁴⁷⁵ en las chicas⁴⁷⁶ que en los chicos⁴⁷⁷, a valorar en mayor medida actividades distintas de las que realizan normalmente en las clases de historia.

Pregunta 6

La pregunta 6⁴⁷⁸, viene a constituir la última pregunta de la primera parte. Concretamente, se les solicitaba a los estudiantes que respondieron afirmativamente en la pregunta 5, indicar cuáles actividades les gustaría realizar en el aula de clases. Los resultados se presentan en el cuadro siguiente:

CUADRO 99. Pregunta 6

En caso de responder afirmativamente, puedes indicar ¿cuáles?.

Categorías	Porcentajes totales
1. Dramatizaciones.	15,4%
2. Salidas culturales.	14,8%
3. Debates.	13,8%
4. Trabajos en grupos.	11,8%
5. Ver películas.	9,0%
6. Mapas.	9,2%
7. Discusiones en clase.	9,2%
8. Juegos de aprendizaje.	6,3%
9. Exposiciones.	5,2%
10. Dibujos.	3,8%

⁴⁷³ Porcentaje que representa 198 alumnos.

⁴⁷⁴ Porcentaje que representa 111 alumnos.

⁴⁷⁵ Aproximadamente un 5%.

⁴⁷⁶ Porcentaje que representa 207 alumnas sobre un total de 383.

⁴⁷⁷ Porcentaje que representa 114 alumnos sobre un total de 247.

⁴⁷⁸ Enunciado de la pregunta N° 6: En caso de responder afirmativamente, puedes indicar ¿Cuáles?

Las respuestas expresadas por los alumnos tal como muestra el cuadro N° 108, ponen de manifiesto, sin duda, que el tipo de actividades que les gustaría hacer tiene un carácter más dinámico y participativo. Principalmente el planteamiento de los estudiantes gira en torno a vivir y ver la historia. Ya que entre las categorías que más destacan se encuentran las dramatizaciones con un 15,4% y las salidas culturales con un 14,8%, también aparece con un porcentaje menor, pero no menos representativo la categoría ver películas con un 9%. Otras de las propuestas que los estudiantes señalan, tienen una orientación más reflexiva, pero no menos participativa, así afloran categorías como debates, trabajos en grupo y discusiones en clases. También aparecen, actividades que normalmente hacen en sus clases de historia como la elaboración de mapas y con un porcentaje menor las exposiciones. Ahora bien, resulta interesante señalar las tendencias de las categorías en función del sexo del alumnado. En este sentido, se obtiene el cuadro siguiente:

CUADRO 100. Resultado por sexo. Pregunta 6

En caso de responder afirmativamente, puedes indicar ¿Cuáles?.

Categorías	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
1. Dramatizaciones.	15,65%	14,97%
2. Salidas culturales.	16,97%	11,33%
3. Debates.	14,62%	12,55%
4. Trabajos en grupos.	12,79%	10,12%
5. Ver películas.	8,61%	9,71%
6. Mapas.	9,66%	8,50%
7. Discusiones en clase.	9,39%	8,90%
8. Juegos de aprendizaje.	7,57%	4,45%
9. Exposiciones.	5,74%	4,45%
10. Dibujos.	3,91%	3,64%

Si se observan los resultados de cada una de las categorías por sexo en el cuadro precedente, se aprecia sin duda, que tanto en las chicas como en los chicos destacan las actividades que promuevan la participación y el dinamismo. Sin embargo, el matiz diferencial se encuentra en que en la mayoría de las categorías, los porcentajes en las chicas, aunque de forma muy ligera son evidentemente más altos que en los chicos, con la excepción de la categoría ver películas en donde el porcentaje en los chicos es mayor. Pero, aunque resulta difícil establecer conclusiones a partir de estos resultados, en relación a qué actividades les gustaría realizar a las chicas y cuáles a los chicos, el matiz que dan los porcentajes reflejan que las hembras prefieren en primer lugar las salidas culturales, en segundo lugar las dramatizaciones y en tercer lugar los debates, a diferencia de los varones que optan primero por las dramatizaciones, segundo por los debates y dejan en tercer lugar las salidas culturales⁴⁷⁹.

4.2. Segunda parte. Concepción de la historia.

La segunda parte del cuestionario tenía como finalidad averiguar cuál es la concepción que tienen los alumnos acerca de la historia. En este sentido, se elaboraron cuatro definiciones, una que se corresponde con la definición tradicional presentes en los textos escolares y las tres restantes relacionadas con las corrientes historiográficas de mayor relevancia. De tal manera, que en primer lugar se definía a la historia como la narración de los grandes hechos del pasado del hombre. En segundo lugar, se exponía una definición relacionada con la historia de las mentalidades. En tercer lugar, se presentaba una definición de tendencia positivista y, por último, se exponía una concepción referida a los modos de producción. Así pues, se elaboraron las preguntas 7, 8, 9 y 10 con cada una de las definiciones anteriormente señaladas. Concretamente, los alumnos para responder debían expresar su grado de identificación entre las opciones de respuestas; no lo se, totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo, ni en desacuerdo, de acuerdo, y totalmente de acuerdo⁴⁸⁰.

⁴⁷⁹ 11,33% de los alumnos.

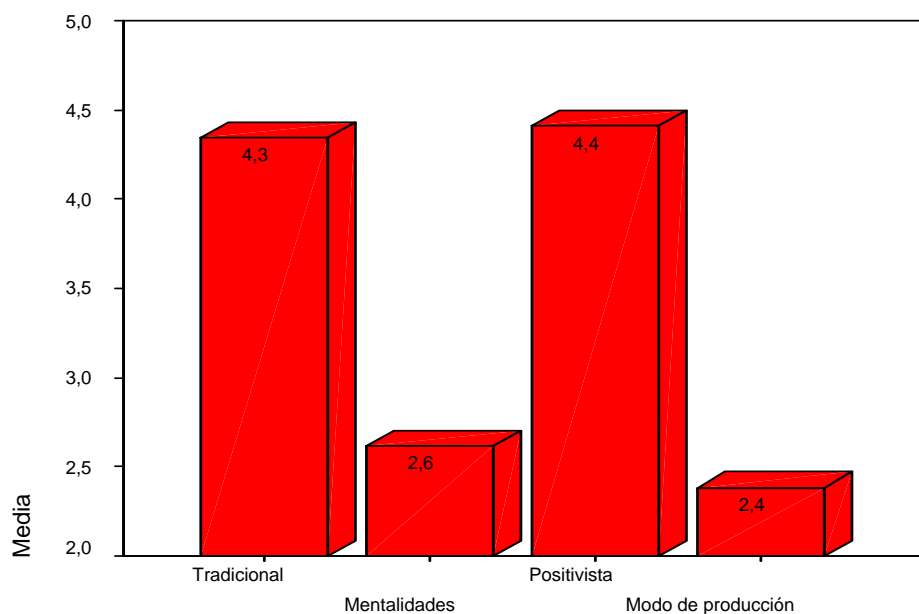
⁴⁸⁰ 0, 1, 2, 3, 4, 5 respectivamente.

CUADRO 101. Resultados estadísticos de las preguntas 7, 8, 9 y 10. Concepciones de la historia.

Preguntas.	Medidas de tendencia central			
	Media	Mediana	Moda	Desvi. típica
7.- La historia es la narración de los grandes hechos del pasado de hombre.	4,35	5	5	1,009
8.- La historia trata de la vida cotidiana, los comportamientos, los valores la forma de pensar y el entorno cultural de las personas.	2,62	3,00	3	0,974
9.- La historia es la ciencia social que estudia los hechos del pasado por sus causas y consecuencias.	4,41	5,00	5	1,100
10.- La historia trata de la evolución de los modos de producción y de las relaciones sociales en que las sociedades se organizan para producir sus bienes materiales de existencia, (primitivo, esclavista, feudal, capitalista, socialista).	2,38	2,00	2	1,546

GRÁFICO N° 48. Diagrama de barra de preguntas 7, 8, 9 Y 10

Concepción de la historia.



Los resultados que se observan en el gráfico N° 48, son muy claros, la mayoría de los alumnos tienden a inscribir la concepción de la historia dentro de las definiciones más tradicionales y representativas que se encuentran en los textos escolares. Sin embargo,

los datos también manifiestan que existen dos grupos de alumnos que se identifican con otras concepciones de la historia menos tradicionales y de menor presencia en los textos escolares. En consecuencia, se hace difícil suscribir al alumnado en algunas de las corrientes historiográficas señaladas. Dentro de este contexto, resulta interesante analizar los resultados globales, obtenidos en cada una de las definiciones propuestas, tal como se presenta en el cuadro siguiente:

Frecuencias globales.

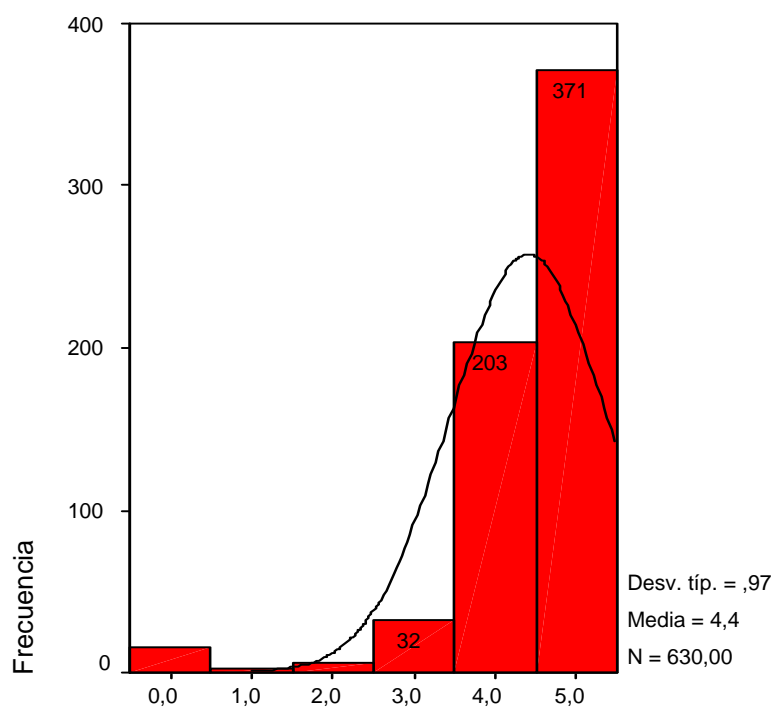
CUADRO. 102. Preguntas 7, 8, 9 Y 10. Concepciones de la historia.

Preguntas	Porcentajes totales					
	No lo se	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
7. La historia es la narración de los grandes hechos del pasado del hombre.	3,0%	0,3%	1,4%	4,1%	37,1%	54,1%
8. La historia trata de la vida cotidiana, los comportamientos, los valores la forma de pensar y el entorno cultural de las personas.	15,1%	7,8%	19,5%	27,3%	18,6%	11,7%
9. La historia es la ciencia social que estudia los hechos del pasado por sus causas y consecuencias.	2,5%	0,3%	1,0%	5,1%	32,2%	58,9%
10. La historia trata de la evolución de los modos de producción...	17,1%	10,6%	24,4%	22,5%	15,4%	10,0%

Los resultados observados en el cuadro anterior indican, que de las cuatro concepciones de la historia presentadas en el cuestionario, los alumnos expresan un mayor grado de identificación por dos de ellas. En primer lugar, aparece la que define a la historia como la ciencia social que estudia los hechos del pasado por sus causas y consecuencias. Esta categoría presenta una media de 4,41⁴⁸¹ con una desviación típica de 0,974 y porcentajes de respuestas que se concentran en los valores más altos de la escala. Dicho de otra forma, los porcentajes más altos se ubican en las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo. Esto se corrobora, si se observa el histograma de frecuencias, ya que presenta una distribución asimétrica negativa con una mediana de 5 y una moda de 5⁴⁸². Lo que indica que los alumnos manifiestan una identificación muy alta con esta definición.

GRÁFICO N° 49. Histograma de frecuencias pregunta 9.

Concepción positivista de la historia.



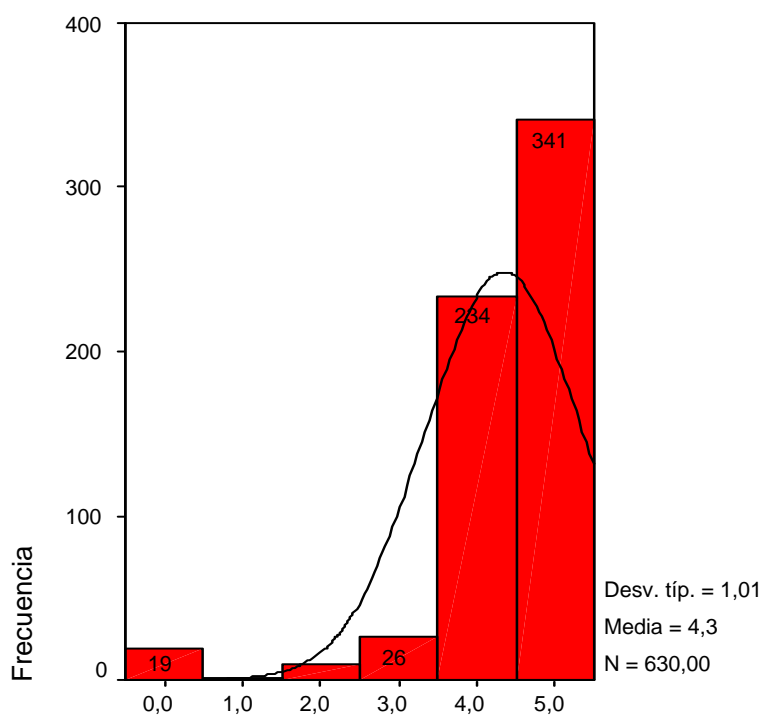
⁴⁸¹ Véase cuadro N° 111.

⁴⁸² Siendo 5 el valor más alto de la escala.

Y, en segundo lugar, se presenta la definición de la historia que hace referencia a la narración de los grandes hechos del pasado del hombre. Esta tendencia expresada por los alumnos se aprecia en los resultados de las medidas de tendencia central, en donde la media se ubica en 4,35 y, la mediana y la moda en 5⁴⁸³. De tal manera, que tal como se observa en el histograma de frecuencias identificado como gráfico número 50, se presenta una distribución asimetría negativa concentrándose los porcentajes más altos de respuestas en las opciones de acuerdo⁴⁸⁴ y totalmente de acuerdo.⁴⁸⁵ Resultados que indican que los alumnos también se sienten bastante identificados con esta definición.

GRÁFICO N° 50. Histograma de frecuencias pregunta 7.

Concepción tradicional de la historia.



En cuanto, a las concepciones que presentan menor grado de identificación se encuentran la que se corresponde con la pregunta N° 8 que define a la historia como

⁴⁸³ Véase cuadro N° 111.

⁴⁸⁴ 37,1% de acuerdo. Representa 234 alumnos sobre un total de 630.

⁴⁸⁵ 54,1% totalmente de acuerdo. Representa 341 alumnos sobre un total de 630

aquella que trata de la vida cotidiana, los comportamientos, los valores la forma de pensar y el entorno cultural de las personas.⁴⁸⁶ En este sentido, cabe resaltar que los porcentajes de respuestas en las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo alcanzan 18,6% y 11,7% respectivamente. Y, la pregunta 10 cuyo enunciado conceptualiza a la historia como aquella que trata de la evolución de los modos de producción y de las relaciones sociales en que las sociedades se organizan para producir sus bienes materiales de existencia, (primitivo, esclavista, feudal, capitalista, socialista),⁴⁸⁷ presenta en las opciones de respuesta de acuerdo y totalmente de acuerdo, porcentajes de 15,4% y 10,0% respectivamente. De lo que se deduce, que los alumnos se sienten menos identificados con estas dos opciones. Ahora bien, otro aspecto interesante de comentar son las tendencias que se presentan por sexo.

CUADRO 103. Frecuencias por sexo.

Preguntas 7, 8, 9 y 10. Concepciones de la historia.

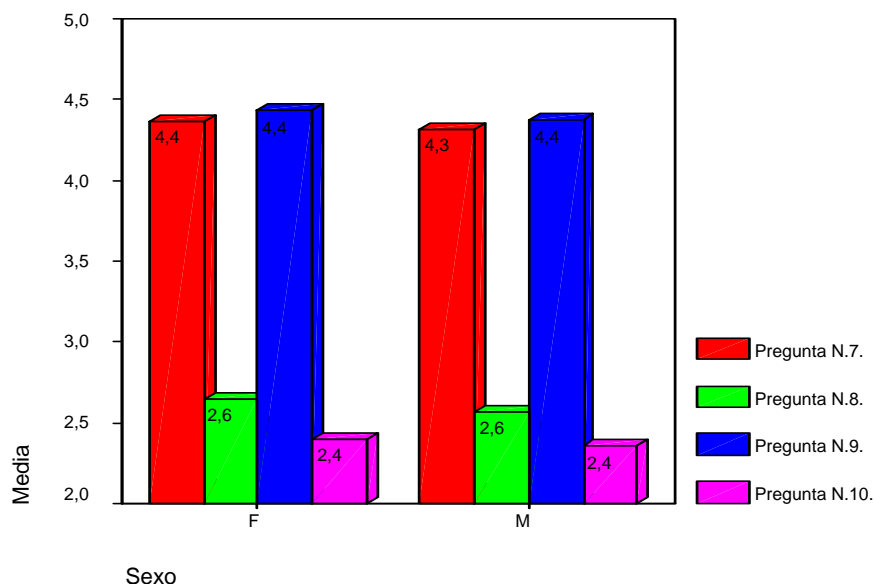
Opciones de respuestas	Porcentajes por sexo.							
	Pregunta 7 Tradicional		Pregunta 8 Mentalidades		Pregunta 9 Positivista		Pregunta 10 Modo de producción	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
No lo se	2,3%	4,0%	13,6%	17,4%	2,1%	3,2%	16,2%	18,6%
Totalmente en desacuerdo.	0,0%	0,4%	7,3%	8,5%	0,3%	0,4%	11,5%	9,3%
En desacuerdo.	1,4%	1,6%	21,1%	17,1%	1,3%	0,4%	24,0%	24,7%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4,2%	4,1%	28,5%	25,5%	4,7%	5,7%	22,7%	22,3%
De acuerdo	39,4%	33,6%	17,8%	19,8%	32,1%	32,4%	15,4%	15,4%
Totalmente de acuerdo.	52,7%	56,3%	11,7%	11,7%	59,5%	57,9%	10,2%	9,7%

⁴⁸⁶ Resultados de las medidas de tendencia central: media: 2,62, moda 3, mediana 3.

⁴⁸⁷ Resultados de las medidas de tendencia central: media 2,38, moda 2, mediana 2.

GRÁFICO N° 51. Diagrama de barras. Resultados por sexo preguntas 7, 8, 9 y 10

Concepción de la historia.



En el cuadro N° 103 se observa que las diferencias entre las opiniones de las chicas y de los chicos en las dos definiciones de la historia que han manifestado los porcentajes más representativos no son muy marcadas. Sin embargo, si se suman las opciones de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo de estas definiciones se aprecia que las chicas⁴⁸⁸ muestran un grado de identificación ligeramente mayor⁴⁸⁹ que los chicos⁴⁹⁰. En tanto, que en las concepciones⁴⁹¹ que presenta menor grado de identificación, las diferencias por sexo son aun menores. Puesto, que si se suman las opciones de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo, la diferencia alcanza aproximadamente un 1%. Frente a estos resultados es posible inferir que las diferencias a razón de género en las concepciones de la historia son poco significativas.

⁴⁸⁸ En la pregunta N° 7, en las chicas la suma de las dos opciones de respuestas alcanza 92,1%, Y, en la pregunta N° 9, es igual a 96,1 %

⁴⁸⁹ Aproximadamente un 2%.

⁴⁹⁰ En la pregunta N° 7, en los chicos la suma de las dos opciones de respuestas alcanza el 89,9%. Mientras, que en la pregunta N° 9 los chicos alcanza el 90,3%.

⁴⁹¹ Pregunta 8 y 10.

Hasta aquí, se ha realizado el análisis de los resultados globales y la comparación por sexo de las preguntas que están relacionadas con las concepciones de la historia de los alumnos. Sin embargo, hay que destacar que otro aspecto importante de comparar son los resultados obtenidos en la pregunta N° 1⁴⁹² de respuestas abiertas perteneciente a la primera parte del cuestionario, en donde se les pedía expresar libremente a los estudiantes su concepción de la historia, esta comparación permite valorar las congruencias o incongruencias de las respuestas emitidas por los alumnos, referidas a su concepción de la historia.

En este sentido, las opiniones emitidas por los alumnos en la pregunta 1 de este cuestionario coinciden con los resultados de esta segunda parte. En la pregunta número 1⁴⁹³, los mayores porcentajes de respuestas de los estudiantes se ubicaron en primer lugar, en la categoría que define a la historia como la narración y conocimiento de los grandes hechos y personajes del pasado y, en segundo lugar, en la que hace referencia a que la historia es la ciencia que estudia los personajes y sucesos del pasado.

Del mismo modo, se presentan los resultados en esta segunda parte del cuestionario. Pues, los valores más altos de identificación de los alumnos se concentran, primero en la concepción referida a la historia como una ciencia social que estudia los hechos del pasado por sus causas y consecuencias y, segundo, a la que define a la historia como la narración de los grandes hechos del pasado del hombre.

De manera, que el análisis de los resultados de cada una de las preguntas de esta segunda parte y las contrastaciones realizadas con la pregunta número 1 de la primera parte del cuestionario, permiten expresar que la tendencia en la mayoría de los alumnos es a considerar que la historia consiste en narrar los grandes hechos del pasado y, al

⁴⁹² Enunciado pregunta N° 1: ¿Qué es para ti la historia?

⁴⁹³ Ver el análisis de la primera parte.

estudio del pasado por sus causas y consecuencias, lo que indica que los alumnos no han logrado superar la visión tradicionalista y positivista del conocimiento del pasado.

4.3. Tercera parte. Interés por la historia social y académica.

La tercera parte del cuestionario, hacía referencia a las razones por las cuales los estudiantes pueden sentir interés por la historia. Para abordar esta cuestión, se plantearon un conjunto de preguntas tomando en considerando dos aspectos. El primer aspecto, concentraba motivos relacionados sobre su interés por el conocimiento del pasado y sobre su interés por la asignatura de historia. En este sentido, se elaboraron 15 preguntas⁴⁹⁴ con respuestas de tipo cerradas, en donde los alumnos debían señalar su grado de identificación en cada una de ellas.

El segundo aspecto, buscaba valorar el interés que despierta la historia frente al conjunto de asignaturas que conforman el currículum del 9º grado de la tercera etapa de la educación básica venezolana. Para ello, se le formularon 2 preguntas⁴⁹⁵. En la primera, debían ordenar las asignaturas de mayor a menor según su grado de interés. Y, en la segunda, debían explicar las razones que justifican el grado de interés que le habían asignado a la historia en la pregunta anterior. A continuación, se comenzará a analizar el primer aspecto estructurado en dos bloques de preguntas. El primero, estaba conformado por las pregunta 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 18, 19, 20 y 23, que incluyen tópicos que están relacionados fundamentalmente con los contenidos temáticos y con la didáctica empleada en el aula de clases. Para responder, los alumnos debían señalar su grado de identificación de acuerdo a las opciones de respuestas de la escala que se viene utilizando.⁴⁹⁶ Y el segundo bloque constituía la pregunta 24⁴⁹⁷, en la que se les pedía valorar a la historia en relación a los siguientes adjetivos: interesante, aburrida, teórica,

⁴⁹⁴ Preguntas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23.1, 23.2, 24.1, 24.2 y 24.3.

⁴⁹⁵ Preguntas 21 y 22.

⁴⁹⁶ 1, 2, 3, 4, 5 respectivamente.

⁴⁹⁷ ¿Cómo consideras la historia? (Marca con una X en la casilla que corresponda)..., para más información consultar el anexo N° 5.2.

práctica y, memorística y repetitiva. Concretamente, se les preguntaba cómo consideran a la historia y los alumnos debían señalar su grado de identificación con cada adjetivo.

CUADRO 104. Resultados estadísticos del interés por la historia.

Preguntas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Preguntas.	Medidas de tendencia central			
	Media	Mediana	Moda	Desvi. típica
11. Me interesa la clase de historia porque el profesor explica con mapas, dibujos y esferas.	2,90	3,00	5	1,767
12. Me interesa la clase de historia porque trabajo en equipo con mis compañeros.	4,17	5,00	5	1,190
13. Me interesa la clase de historia porque leemos, comentamos y discutimos los temas de la clase.	3,24	3,00	3	1,145
14. Me interesa la clase de historia porque el profesor nos asigna trabajos de investigación sobre la historia de nuestra comunidad y nuestra familia.	2,06	2,00	3	1,392
15. Me interesa la clase de historia porque en ella aprendo cosas de otros pueblos y culturas diferentes a las de mi país.	4,23	5,00	5	1,072
16. Me interesa la clase de historia porque a través de ella comprendo el presente.	3,27	3,00	3	1,375
17. Me interesa la clase de historia porque me permite conocer el pasado de mi país.	4,50	5,00	5	0,862
18. Me interesa la historia porque me hará un buen ciudadano.	3,39	4,00	4	1,554
19. Me interesa la clase de historia porque me gustan los relatos y explicaciones que contiene el texto de historia.	2,13	2,00	2	0,964
20. Me interesa la clase de historia porque es una asignatura del plan de estudios y hay que aprobarla.	3,16	3,00	3	1,263

CUADRO 105. Resumen de frecuencias globales⁴⁹⁸. Preguntas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20

Preguntas	Porcentajes totales			
	No Realizamos Este tipo ⁴⁹⁹	Totalmente en desacuerdo/ En desacuerdo.	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo/ Totalmente de acuerdo.
11. Explica con mapas, dibujos y esferas.	16,2%	20,6%	17,3%	45,9%
12. Trabajo en equipo con mis compañeros.	4,0%	3,6%	8,6%	83,8%
13. Leemos, comentamos y discutimos los temas de la clase.	5,0%	11,6%	40,6%	42,8%
14. Asigna trabajos de investigación sobre la historia de nuestra comunidad y nuestra familia.	19,5%	34,7%	34,1%	11,7%
15. Aprendo cosas de otros pueblos y culturas diferentes a las de mi país.	2,2%	4,4%	10,3%	83,1%
16. Comprendo el presente.	7,4%	13,7%	34,1%	44,8%
17. Conocer el pasado de mi país.	1,2%	1,3%	6,7%	90,8%
18. Un buen ciudadano.	9,5%	12,4	21,0%	57,1%
19. Me gustan los relatos y explicaciones que contiene el texto de historia.	4,3%	58,6%	32,7%	4,4%
20. Es una asignatura que hay que aprobarla.	4,7%	19,7%	33,5%	42,1%

Los resultados que se observan en los cuadros precedentes indican, que el interés que sienten los alumnos por la historia está relacionado fundamentalmente con cuatro cuestiones. La primera de ellas, es que les interesa la historia porque les permite conocer el pasado de su país⁵⁰⁰. Si se suman los porcentajes de los que están de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta afirmación, se apreciará que casi comprenden la

⁴⁹⁸ Para un mejor presentación de los datos se agruparon los porcentajes de las opciones totalmente en desacuerdo y en desacuerdo e igualmente las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo.

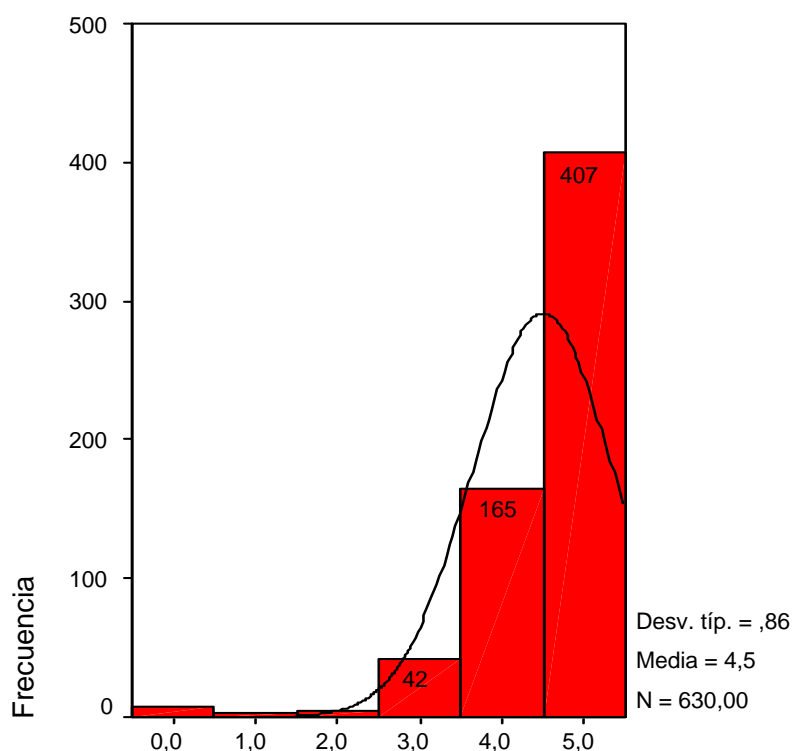
⁴⁹⁹ No realizamos este tipo de actividad.

⁵⁰⁰ Pregunta N° 17.

totalidad de la muestra, es decir, el 90,8%⁵⁰¹ del alumnado. Estos resultados se confirman al observar las medidas de tendencia central, en donde la media es igual a 4,50 y, la mediana y la moda 5, presentando una distribución asimétrica negativa, como se puede observar en el gráfico siguiente:

GRAFICO N° 52. Histograma de frecuencias pregunta 17.

Me interesa la clase de historia porque me permite conocer el pasado de mi país.



La segunda de las cuestiones a las que los alumnos aluden su interés por la historia, es porque en ella aprenden cosas de otros pueblos y culturas diferentes a las de su país⁵⁰². Esto se aprecia al sumar los porcentajes de las opciones de respuestas de acuerdo⁵⁰³ y totalmente de acuerdo.⁵⁰⁴ Suma que representa el 83,1%. Además, los resultados de las medidas de tendencia central confirman lo que se ha señalado anteriormente, ya que la media es igual a 4,23, la mediana y la moda 5, por lo que presenta una distribución asimétrica negativa. Tal como se puede observar en el gráfico siguiente:

⁵⁰¹ Representa 572 alumnos sobre un total de 630.

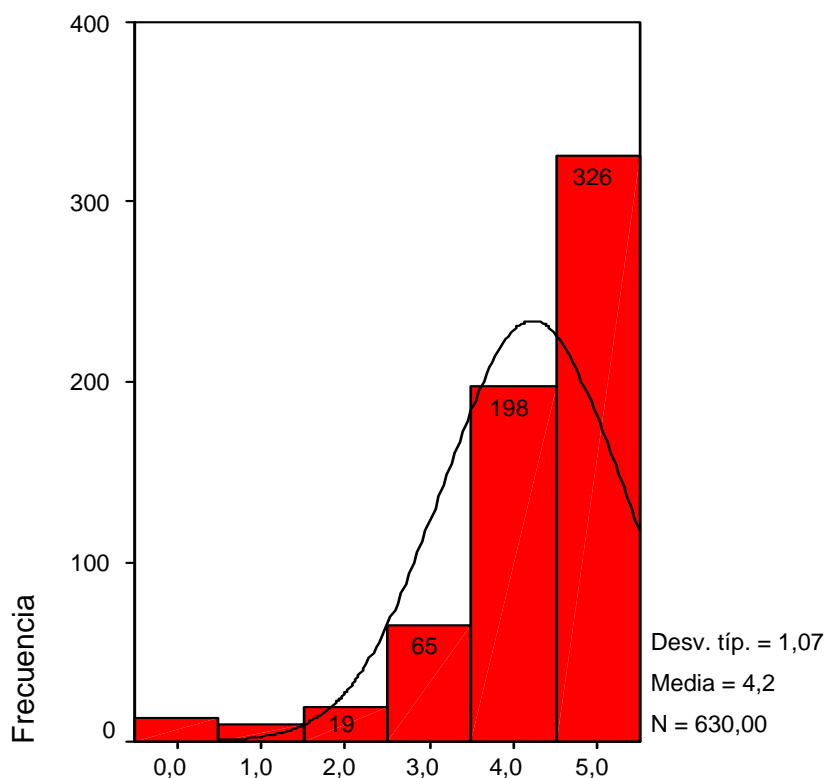
⁵⁰² Pregunta número 15.

⁵⁰³ 31,4%. Porcentaje que representa 198 alumnos sobre un total de 630.

⁵⁰⁴ 51,7%. Porcentaje que representa 328 alumnos sobre un total de 630.

GRÁFICO N° 53. Histograma de frecuencias pregunta 15.

Me interesa la clase de historia porque en ella aprendo cosas de otros pueblos y culturas diferentes a la de mi país.



La tercera de las cuestiones, por la que los alumnos manifiestan estar interesados, es porque trabajan en equipo con sus compañeros en la clase de historia⁵⁰⁵. Esto se observa en los resultados de las medidas de tendencia central que se han obtenido, en donde la media es igual a 4,17, la mediana y la moda igual a 5⁵⁰⁶, presentando una distribución asimétrica negativa. Concentrando los porcentajes más altos del eje, en las opciones de respuestas de acuerdo⁵⁰⁷ y totalmente de acuerdo⁵⁰⁸. Tal como se puede observar en el gráfico siguiente:

⁵⁰⁵ Pregunta N° 12.

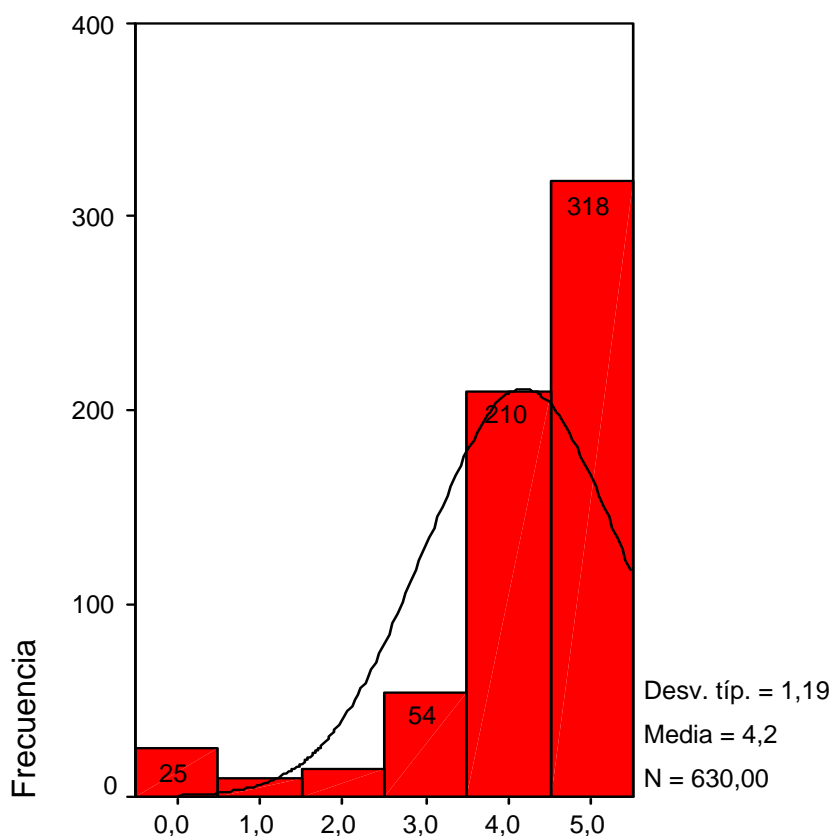
⁵⁰⁶ Siendo el valor más alto de la escala.

⁵⁰⁷ 33,3%. Porcentaje que representa 210 alumnos sobre un total de 630.

⁵⁰⁸ 50,5%. Porcentaje que representa 318 alumnos sobre un total de 630.

GRÁFICO N° 54. Histograma de frecuencias pregunta 12.

Me interesa la clase de historia porque trabajo en equipo con mis compañeros.

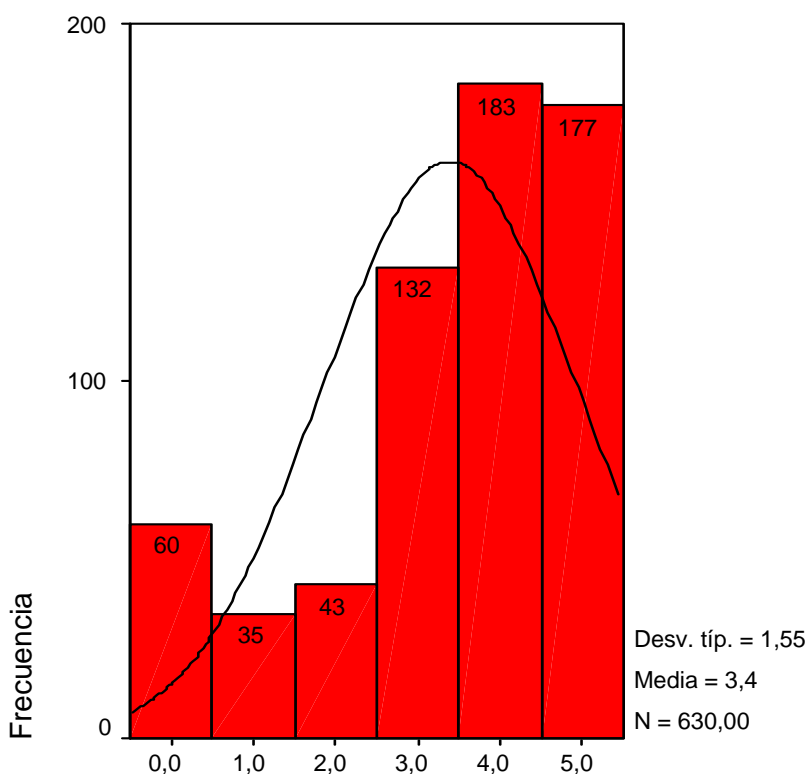


Cabe destacar, que la cuarta y última categoría, aunque presenta porcentajes con una valoración menor que las tres anteriores, no deja de ser importante. Así pues, la categoría referida a que les interesa la historia porque les hará un buen ciudadano⁵⁰⁹, alcanza un 57,1% de grado de aceptación en el alumnado. Estos resultados se corroboran con los parámetros estadísticos, en donde la media es igual a 3,39, y la mediana y la moda es igual a 4, presentando una distribución asimétrica negativa. Tal como se observa en el gráfico siguiente:

⁵⁰⁹ Pregunta N° 18.

GRÁFICO N° 55. Histograma de frecuencias pregunta 18.

Me interesa la historia porque me hará un buen ciudadano.



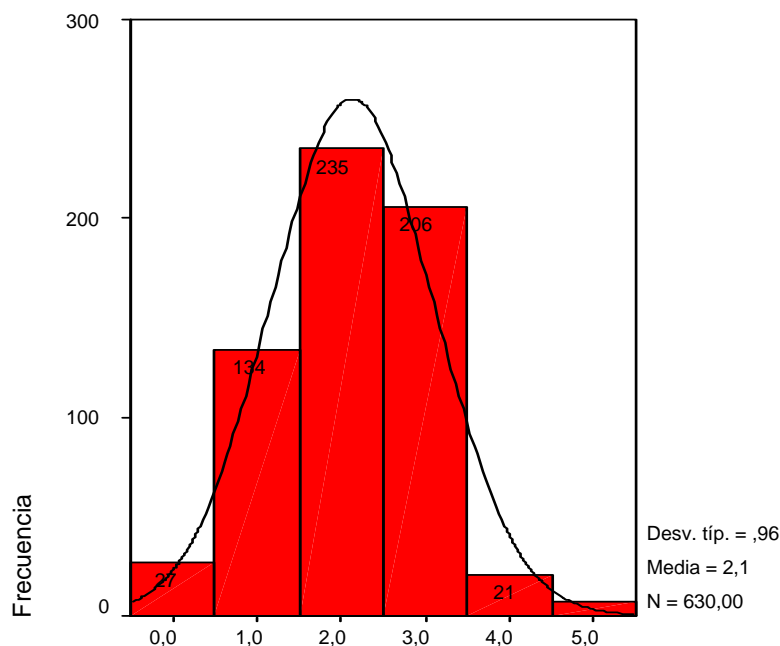
Ahora bien, se cree interesante señalar, por una parte, que existe otra categoría que expone un porcentaje de identificación de menor representatividad para el alumnado. Dicha categoría, es la que hace referencia a que si les interesa la clase de historia porque el profesor explica con mapas, dibujos y esferas, la cual, presenta un 45,9% en la suma de las opciones de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo. Lo que parece indicar que el alumnado no le atribuye en gran medida el interés que siente por la clase de historia a esta cuestión. Por otra parte, también existen enunciados en donde los resultados porcentuales se ubican entre un grado medio de indiferencia y un grado medio de identificación para el alumnado. Es decir, en las opciones de respuestas; ni de acuerdo, ni en desacuerdo y en la suma de las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo, los porcentajes se ubican entre un 30 y 45%. Lo que indica que para el alumnado estas cuestiones tienen menor representativa, para manifestar su grado de

interés por la asignatura de historia. Entre estas categorías se encuentran la número 13, me interesa la clase de historia porque leemos, comentamos y discutimos los temas de la clase⁵¹⁰. La número 16, me interesa la clase de historia porque a través de ella comprendo el presente⁵¹¹. Y, finalmente, la número 20 me interesa la clase de historia porque es una asignatura del plan de estudios y hay que aprobarla⁵¹².

Hasta aquí, se han analizado las categorías que presentan un grado mayor y un grado medio de identificación para los alumnos. Ahora, se analizarán directamente las que han presentado menor grado de identificación. En este sentido, se presenta el gráfico siguiente:

GRÁFICO N° 56. Histograma de frecuencia pregunta 19.

Me interesa la clase de historia porque me gustan los relatos y explicaciones que contienen el texto de historia.



⁵¹⁰ En la opción de respuesta ni de acuerdo, ni en desacuerdo el porcentaje alcanza un 40,6 %. Y, en la suma de las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo un 42,8%.

⁵¹¹ En la opción de respuesta ni de acuerdo, ni en desacuerdo el porcentaje alcanza un 34,1%. Y, en la suma de las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo un 44,8%.

⁵¹² En la opción de respuesta ni de acuerdo, ni en desacuerdo el porcentaje alcanza un 33,5%. Y, en la suma de las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo un 42,1%.

Tal como se puede observar en el gráfico anterior, la suma de los porcentajes de las opciones de respuestas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo en el enunciado; me interesa la clase de historia porque me gustan los relatos y explicaciones que contiene el texto de historia, alcanza un 58,6%, que representa 369 alumnos de los 630 encuestados. Estos datos se confirman al observar los parámetros de las medidas de tendencia central, en donde la media es igual a 2,13, la mediana 2 y la moda 2, presentando una distribución asimétrica positiva. Lo que indica claramente que los alumnos no relacionan el interés que les despierta la asignatura de historia con los relatos y las explicaciones que contiene el libro de texto.

Otra de las categorías que presenta menor grado de identificación y un grado medio de indiferencia es la que expone que les interesa la clase de historia debido a que le asignan trabajos de investigación sobre la historia de nuestra comunidad y nuestra familia⁵¹³. Esto se observa en las medidas de tendencia central que se han obtenido, en donde la media es igual a 2,06, la mediana 2 y la moda igual a 3, presentando una distribución asimétrica negativa de -0,029. Concentrándose, los porcentajes más altos del eje en la suma de las opciones de respuestas de totalmente en desacuerdo y en desacuerdo⁵¹⁴ y, en la de ni de acuerdo, ni en desacuerdo⁵¹⁵. Tal como se puede observar en el gráfico siguiente:

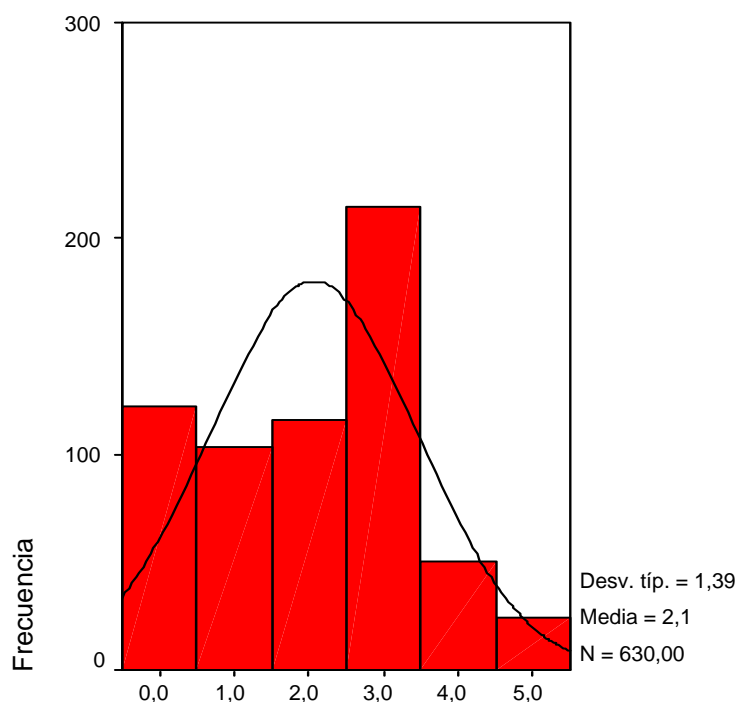
GRÁFICO N° 57. Histograma de frecuencias pregunta 14.

Me interesa la clase de historia porque el profesor nos asigna trabajos de investigación sobre la historia de nuestra comunidad y nuestra familia.

⁵¹³ Pregunta N° 14.

⁵¹⁴ La suma de los porcentajes en las opciones de totalmente en desacuerdo y de en desacuerdo alcanza un 34,7%. Es decir, 219 alumnos de un total de 630.

⁵¹⁵ El porcentaje alcanza un 34,1%. Lo que representa 215 alumnos de un total de 630.



Resulta interesante comentar las tendencias que a razón de género ofrecen los resultados. En este sentido, se presenta el siguiente cuadro:

CUADRO 106. Resumen de frecuencias por sexo⁵¹⁶

Preguntas 11, 12, 13, 14 15, 16, 17,18, 19 y 20⁵¹⁷

⁵¹⁶ Para un mejor presentación de los datos se agruparon los porcentajes de las opciones totalmente en desacuerdo y en desacuerdo e igualmente las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo.

⁵¹⁷ N° 11 “Me interesa la clase de historia porque el profesor explica con mapas, dibujos y esferas”

N° 12 “Me interesa la clase de historia porque trabajo en equipo con mis compañeros.”

N° 13 “me interesa la clase de historia porque leemos, comentamos y discutimos los temas.”

N° 14 “Me interesa la clase de historia porque el profesor nos asigna trabajos de investigación sobre la historia de nuestra comunidad y nuestra familia.”

N° 15 “Me interesa la clase de historia porque en ella aprendo cosas de otros pueblos y culturas diferentes a los de mi país.”

N° 16 “Me interesa la clase de historia porque a través de ella comprendo el presente.”

N° 17 “Me interesa la clase de historia porque me hará un buen ciudadano.”

N° 18 “Me interesa la clase de historia porque me permite conocer el pasado de mi país.”

N° 19 “Me interesa la clase de historia porque me gustan los relatos y explicaciones que contiene el texto de historia.”

N° 20 “Me interesa la clase de historia porque es una asignatura del plan de estudios y hay que aprobarla.”

Interés por la asignatura de historia.

Preguntas	Resumen de los porcentajes del interés por la historia en función del sexo:							
	Femenino				Masculino			
	No Realizamos ⁵¹⁸	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo. Totalmente de acuerdo.	No realiza mos	Totalmente en desacuerdo En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo Totalmente de acuerdo
Pregunta 11	14,5%	20,9%	15,7%	48,9%	18,6%	20,3%	19,8%	41,3%
Pregunta 12	3,7%	3,6%	9,4%	83,3%	4,5%	3,6%	7,3%	84,6%
Pregunta 13	3,7%	12,5%	41,3%	42,5%	6,9%	10,1%	39,7%	43,3%
Pregunta 14	17,0%	36,8%	32,9%	13,3%	23,1%	31,6%	36,0%	9,3%
Pregunta 15	1,9%	4,7%	7,00	86,4%	2,5%	4,0%	15,4%	78,1%
Pregunta 16	7,0%	14,4%	35,2%	43,4%	8,2%	12,5%	32,4%	46,9%
Pregunta 17	0,8%	1,5%	2,6%	95,1%	2,0%	0,8%	13,0%	84,2%
Pregunta 18	10,2%	12,0%	17,5%	60,3%	8,4%	13,0%	26,3%	52,3%
Pregunta 19	4,3%	57,9%	33,4%	4,4%	4,5%	59,5%	31,6%	4,4%
Pregunta 20	4,5%	20,1%	33,4%	42,0%	5,3%	19,0%	33,6%	42,1%

Los resultados que ofrece el cuadro precedente indican, que existen más coincidencias que diferencias entre las respuestas proporcionadas por las chicas y los chicos, en relación al interés que siente por la historia. Sin embargo, se aprecian ciertos matices interesantes de resaltar, como los que se presentan en las cuatro⁵¹⁹ preguntas que ofrecieron un mayor grado de identificación.

Así se observa que, las chicas manifiestan un mayor grado de identificación en tres de las cuatro categorías que presentan los valores más altos. Pues, la suma de los porcentajes de las opciones de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo en la categoría referida, a que: “me interesa la clase de historia porque en ella aprendo cosas de otros pueblos y culturas diferentes a las de mi país”, en las chicas es de 86,4% y en los chicos es de 78,1%. Del mismo modo, se presenta la tendencia en la categoría que esta relacionada con: “me interesa la historia porque me permite conocer el pasado de

⁵¹⁸ No realizamos este tipo de actividad.

⁵¹⁹ Preguntas Números 12, 15, 17 18.

mi país”, ya que la suma de las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo en las hembras alcanza el 95,1%, mientras que en los varones es de 84,2%.

Y, finalmente en la categoría que expresa: “me interesa la historia porque me hará un buen ciudadano”, el porcentaje en el caso de las chicas alcanza 8% más que en los chicos. Es decir, la suma de los porcentajes que manifiestan estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en las hembras es de 60,3% y en los varones de 52,3%. Ahora bien, en la categoría: “me interesa la clase de historia porque trabajo con mis compañeros”, parece haber más semejanzas que diferencias, pues, la suma de los porcentajes en las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo esta representada en las chicas por el 83,3% y en los chicos por el 84,6%. De ese modo, los chicos se ubican 1,3% por encima de las chicas. Lo que indica que el porcentaje de alumnos que manifiesta que les interesa la historia porque se trabaja con los compañeros de la clase, es ligeramente más alto en los chicos que en las chicas.

Al estudiar las diferencias que se producen por sexo en las preguntas con menos grado de identificación, se observa que en la número 19; “me interesa la clase de historia porque me gustan los relatos y explicaciones que contiene el texto de historia,” el porcentaje en las chicas es del 57,9%, frente al 59,9%. Lo que indica que son los chicos los que manifiestan estar un poco menos en desacuerdo con que el interés que les despierta la historia este relacionado con los relatos y explicaciones que contienen el texto de historia. A pesar, de este matiz los resultados reflejan que tanto a las chicas como a los chicos parece no gustarles los relatos y explicaciones del texto.

Siguiendo con el análisis de las preguntas que conforman el primer aspecto de la tercera parte del cuestionario, se abordaran los resultados de la pregunta 23⁵²⁰. En esta pregunta, se les pedía a los alumnos que manifestaran su grado de identificación en relación a dos cuestiones. La primera, hacía referencia a que si consideran que la

⁵²⁰ Enunciado de la pregunta N° 23: Indica tu grado de identificación con las frases que te presentamos a continuación: ..., para más información consultar anexo N° 5.2.

historia trata temas del pasado que no tiene que ver con ellos y la segunda, a que si creen que la historia utiliza términos que no entienden. Los resultados obtenidos en estas dos cuestiones se presentan en los cuadros siguientes:

CUADRO 107. Resultados estadísticos del interés por la historia.

Pregunta 23

Crees que la historia:	Medidas de tendencia central			
	Media	Mediana	Moda	Desvi. típica
23.1. Trata temas del pasado que no tienen que ver conmigo.	2,17	2,00	2	1,275
23.2. Utiliza términos que no entiendo.	2,20	2,00	2	1,176

CUADRO 108. Frecuencias globales.

Pregunta 23

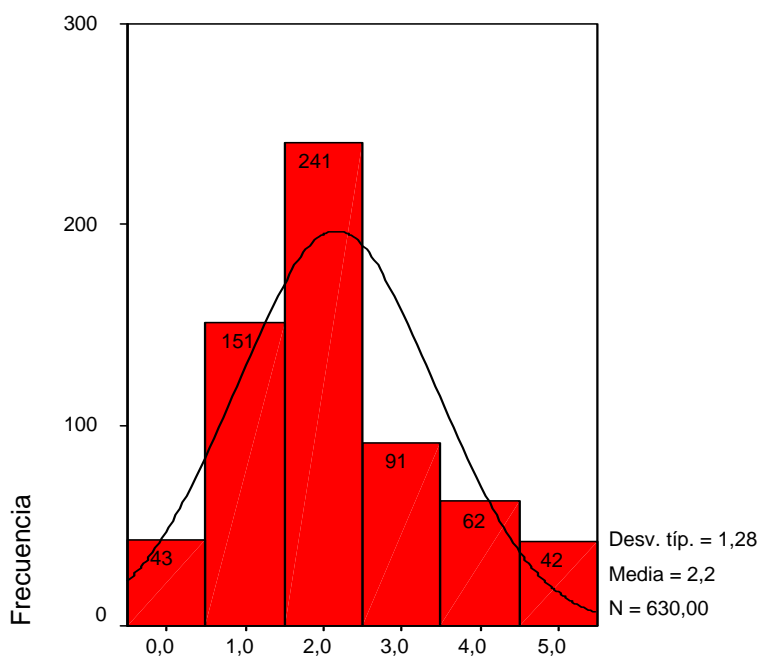
Crees que la historia:	Porcentajes globales					
	No sabe	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo
23.1. Trata temas del pasado que no tienen que ver conmigo.	6,8%	24,0%	38,3%	14,4%	9,8%	6,8%
23.2. Utiliza términos que no entiendo.	5,1%	22,5%	36,8%	24,1%	5,6%	5,9%

Los resultados que se observan en los cuadros precedentes sobre la primera afirmación indican, que el mayor porcentaje de respuestas se concentran en la suma de las opciones totalmente en desacuerdo y en desacuerdo. Suma que alcanza el 62,3%. Lo que advierte que la tendencia en los estudiantes encuestados no es a considerar que la historia trata temas del pasado que no tienen que ver con ellos. Esto se confirma al observar los parámetros de las medidas de tendencia central, en donde la media alcanza 2,17, la mediana y la moda 2 y, la desviación típica un 1,275. Valor estadístico, que aunque revela que la dispersión de las respuestas de los alumnos es alta, está se presenta en el

área de la escala que representa los valores de desacuerdo⁵²¹. Tal como se puede observar en el siguiente gráfico:

GRÁFICO N° 58. Histograma de frecuencias pregunta 23.1

Crees que la historia: trata temas del pasado que no tienen que ver conmigo.



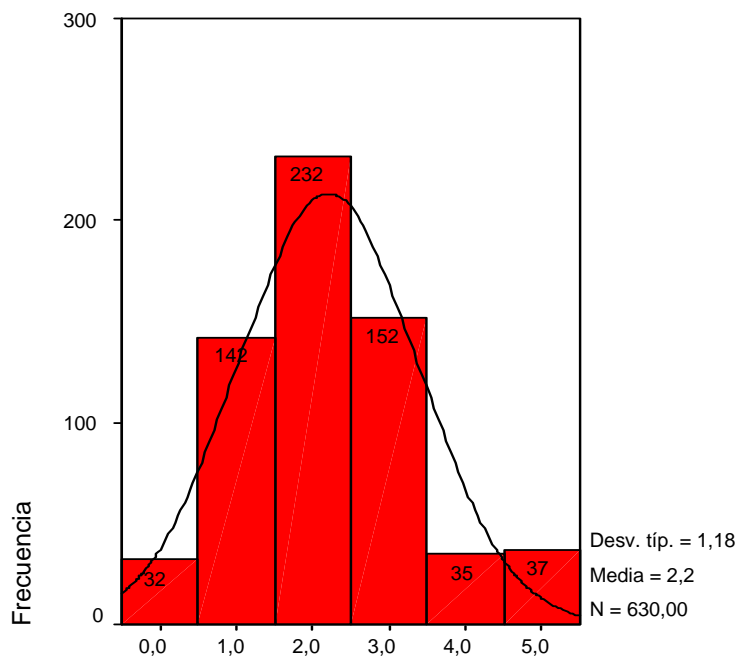
Por lo que se refiere a la segunda de las afirmaciones presentadas, “crees que la historia utiliza términos que no entiendo”. Los resultados obtenidos señalan que los alumnos no consideran que los términos que utiliza la historia sean difíciles de entender para ellos. Esto se evidencia, en la suma de los porcentajes de las opciones de respuestas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, la cual está representada por el 59,3% del alumnado. Además, los parámetros estadísticos⁵²² muestran que la media es igual a 2,20, la mediana y la moda 2 y la desviación típica es de 1,176. Resultados, que confirma la tendencia de los alumnos encuestados hacia los valores más bajos de la escala. En este sentido y para ilustrar lo anterior se presenta el siguiente gráfico:

⁵²¹ Valor igual a 2.

⁵²² Véase cuadro 116.

GRÁFICO N° 59. Histograma de frecuencias pregunta 23.2

Crees que la historia: utiliza términos que no entiendo.



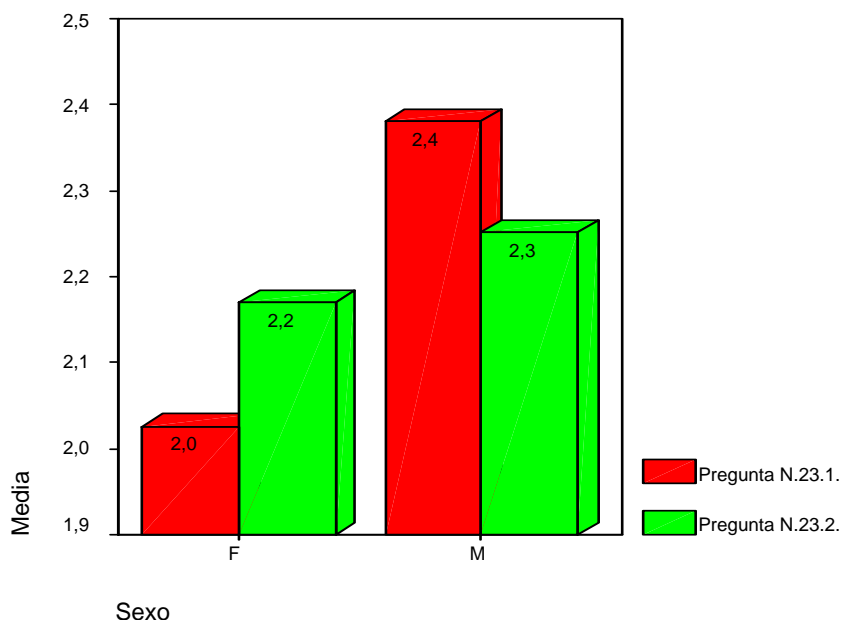
Para complementar el análisis de la pregunta y conocer las tendencias que se producen por sexo se presenta el siguiente cuadro:

CUADRO 109. Resultados por sexo. Pregunta 23

Opciones de respuestas	Preguntas. Crees que la historia:			
	23.1. Trata temas del pasado que no tienen que ver conmigo.		23.2. Utiliza términos que no entiendo.	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
No sabe	6,8%	6,9%	5,5%	4,5%
Totalmente en desacuerdo	27,2%	19,0%	22,2%	23,1%
En desacuerdo	41,5%	33,2%	37,1%	36,4%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	11,5%	19,0%	26,4%	20,6%
De acuerdo	7,3%	13,8%	2,8%	9,7%
Totalmente de acuerdo	5,7%	8,1%	6,0%	5,7%

GRÁFICO N° 60. Diagrama de barra. Resultados por sexo.

Preguntas 23.1 y 23.2



En los resultados que se presentan en el cuadro 118 y el gráfico anterior referidos a la categoría, “crees que la historia trata temas del pasado que no tienen que ver conmigo”, se observa que la suma de los porcentajes en las opciones de respuestas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo es mayor en las chicas⁵²³ que en los chicos⁵²⁴. Por lo tanto, se evidencia que existe una mayor tendencia en las chicas a considerar que la historia trata de temas que tienen que ver con ellas.

En cuanto a la categoría referida a que la historia utiliza términos difíciles de entender, los resultados indican que no hay diferencias, sino semejanzas en las opiniones que manifiestan las chicas y los chicos. Pues, la suma de los porcentajes en las opciones de respuestas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, tanto en las alumnas como en los alumnos está representada por el 59,3%. De tal manera, que la tendencia tanto en las chicas como en los chicos es a considerar que los términos que utiliza la historia no son difíciles de entender.

⁵²³ 68,7% de chicas.

⁵²⁴ 52,2% de chicos.

Llegados a este punto del análisis del primer aspecto de la tercera parte del cuestionario, se abordará el segundo bloque constituido específicamente por la pregunta 24.⁵²⁵ Esta pregunta, se estructuró en tres partes la 24.1, 24.2 y, 24.3. Concretamente, se les pedía a los alumnos encuestados valorar a la historia en relación a los siguientes adjetivos: interesante, aburrida, teórica, práctica, memorística y repetitiva. En este sentido, se presentan los siguientes cuadros:

CUADRO 110. Frecuencias globales.

Pregunta 24 ¿Cómo consideras la historia?

Porcentajes globales.						
24. ¿Cómo consideras la historia?						
24.1.	No sabe.	Muy aburrida.	Aburrida.	Ni interesante, ni aburrida.	Interesante.	Muy interesante.
	7,8%	1,9%	6,3%	61,9%	16,0%	6,0%
24.2	No sabe.	Muy práctica.	Práctica.	Ni teórica, ni práctica.	Teórica.	Muy teórica.
	7,1%	3,0%	4,3%	8,4%	43,8%	33,3%
24.3	No sabe.	Nada memorística y repetitiva.	Poco memorística y repetitiva.	Algo memorística y repetitiva.	Bastante memorística y repetitiva.	Muy memorística y repetitiva.
	7,3%	1,7%	4,4%	29,4%	37,3%	19,8%

CUADRO 111. Resultados estadísticos.

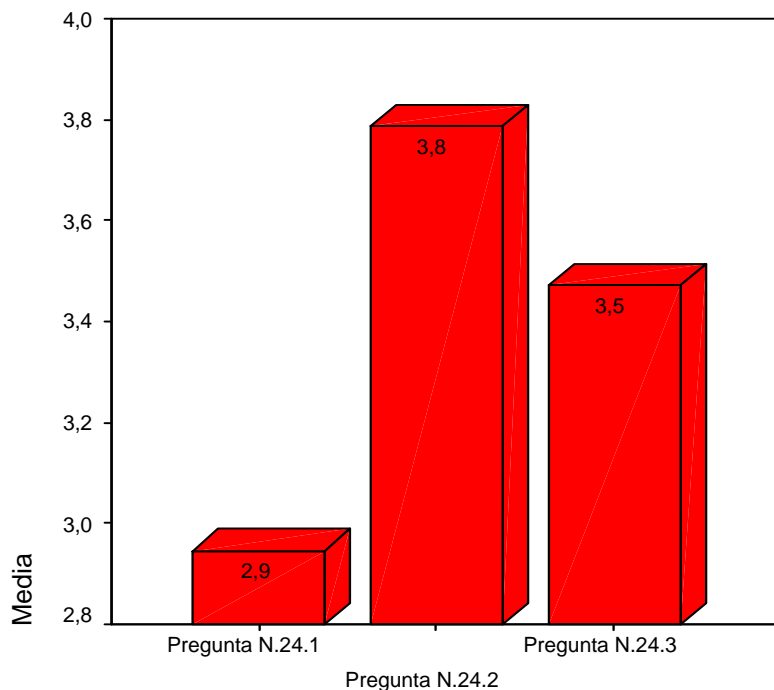
Pregunta 24 ¿Cómo consideras la historia?

¿Cómo consideras la historia?	Medidas de tendencia central.		
	Media	Mediana	Moda
24.1. Interesante/aburrida.	2,95	3,00	3
24.2. Práctica/teórica	3,79	4,00	4
24.3. Memorística y repetitiva.	3,47	4,00	4

⁵²⁵ Pregunta N° 24: ¿Cómo consideras a la historia? (Marca con una X en la casilla que corresponda)...., para más información consultar anexo N° 5.2.

GRÁFICO N° 61. Diagrama de barra.

Pregunta 24 ¿Cómo consideras la historia?



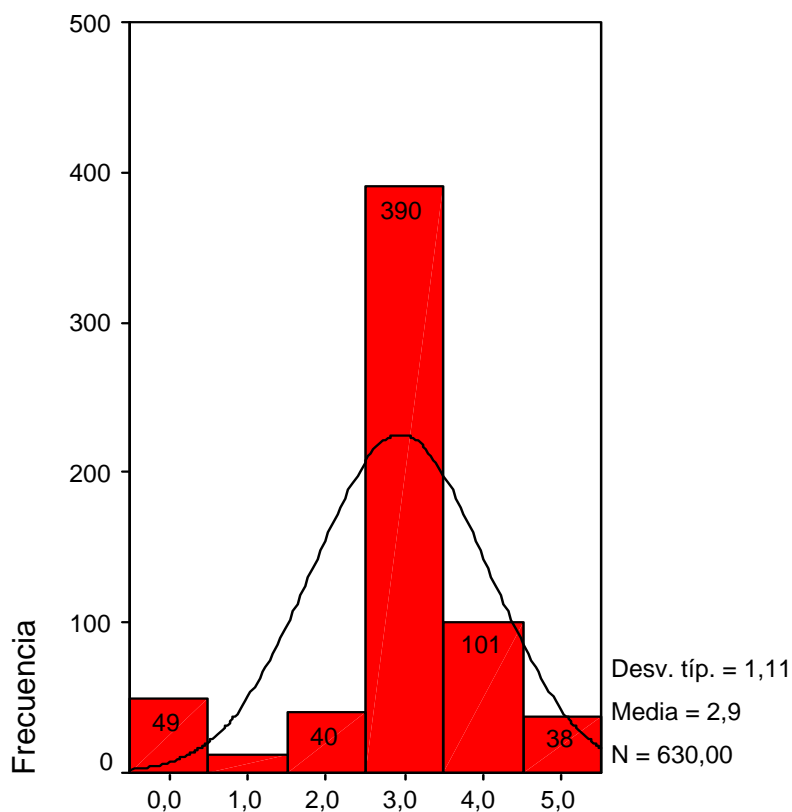
Los datos que se observan en el cuadro N° 119, en relación a que si los alumnos consideran que la historia es aburrida o interesante indican, que el porcentaje más alto de respuestas se concentra en la opción ni interesante, ni aburrida. Es decir, 390 de los 630 estudiantes encuestados. Por otra parte, si se suman los resultados de las opciones de interesante y muy interesante apenas alcanza un 22%. Y, la suma de las opciones aburrida y muy aburrida arriba a un escaso 8,2%. Lo que evidencia claramente que, la tendencia en la mayoría de los alumnos es a no considerar que la asignatura de historia sea aburrida, aunque tampoco interesante. Esto se confirma con los parámetros estadísticos.⁵²⁶ Pues, la media es de 2,95 y, la mediana y la moda de 3. Tal como puede observarse en el siguiente gráfico:

⁵²⁶ Véase cuadro 120.

GRÁFICO N° 62. Histograma de frecuencias pregunta 24.1

Pregunta 24.1. ¿Cómo consideras la historia?

Aburrida/ Interesante



En relación a que si consideran a la historia una asignatura práctica o teórica, los resultados revelan claramente que la tendencia en los alumnos es a valorar a la historia como una asignatura teórica. Pues, la suma de los porcentajes en las opciones de

respuestas teórica y muy teórica alcanza el 77,1%⁵²⁷. Además, la media presentada es igual a 3,79 y, la mediana y la moda igual a 4,⁵²⁸ lo cual corrobora la tendencia de los alumnos de la muestra a señalar que la historia es una asignatura básicamente teórica. En este sentido, se presenta el siguiente gráfico:

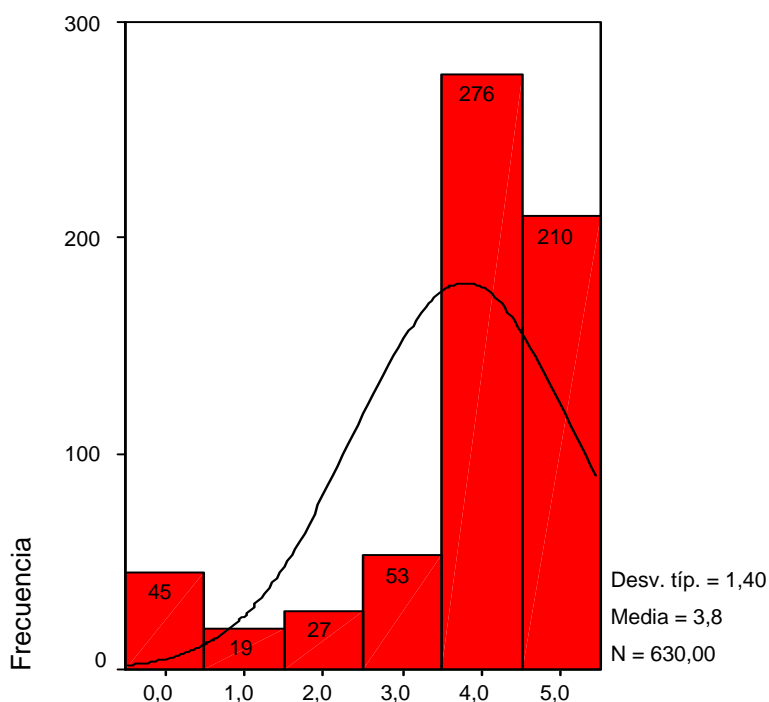
⁵²⁷ Representa 486 alumnos sobre un total de 630. Véase cuadro 119.

⁵²⁸ Véase cuadro 120.

GRÁFICO N° 63. Histograma de frecuencias pregunta 24.2

Pregunta 4.2 ¿Cómo consideras la historia?

Práctica/Teórica



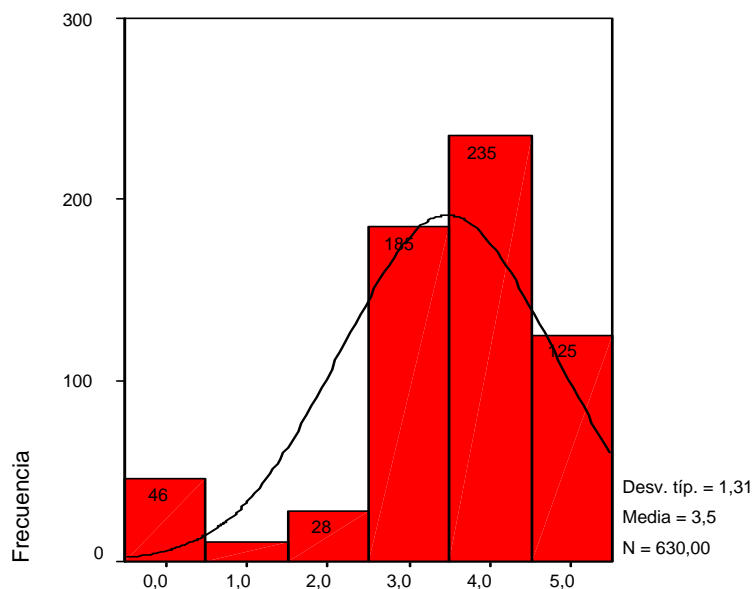
Y finalmente, en lo que se refiere a que si la consideran memorística y repetitiva, los resultados señalan que la mayoría de los alumnos encuestados, al parecer la considera memorística y repetitiva. Ya que la suma de los porcentajes en las opciones bastante memorística y repetitiva y, muy memorística y repetitiva, alcanza un 57,1%⁵²⁹. A pesar, de que en la categoría algo memorística y repetitiva el porcentaje es de 29,4%. Sin embargo, los resultados de las medidas de tendencia central reflejan que la puntuación media es de 3,47, y la mediana y la moda es igual a 4. Lo que permite confirmar que la tendencia en los alumnos, es a considerar que la historia es fundamentalmente una asignatura memorística y repetitiva. Para ilustrar lo planteado se presenta el gráfico siguiente:

⁵²⁹ Representa 360 alumnos sobre un total de 630.

GRÁFICO N° 64. Histograma de frecuencias pregunta 24.2

Pregunta 24.3 ¿Cómo consideras la historia?.

Memorística y repetitiva.



Con la intención de profundizar en las consideraciones de los alumnos, en relación a las cuestiones anteriormente analizadas, se presentan los siguientes cuadros de resultados por sexo:

CUADRO 112. Frecuencias por sexo.

Pregunta 24 ¿Cómo consideras la historia?

Porcentajes globales.												
24. ¿Cómo consideras la historia?												
24.1.	No sabe.		Muy aburrida.		Aburrida.		Ni interesante, ni aburrida.		Interesante.		Muy interesante.	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
	7,0%	8,9%	1,3%	2,8%	4,7%	8,9%	59,3%	66,0%	20,1%	9,7%	7,6%	3,6%
24.2	No sabe.		Muy práctica.		Práctica.		Ni teórica, ni práctica.		Teórica.		Muy teórica.	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
	6,5%	8,1%	2,1%	4,5%	3,9%	4,9%	7,0%	10,5%	44,1%	43,3%	36,3%	28,7%

24.3	No sabe.		Nada memorística y repetitiva.		Poco memorística y repetitiva.		Algo memorística y repetitiva.		Bastante memorística y repetitiva.		Muy memorística y repetitiva.	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
	7,0%	7,7%	1,3%	2,4%	3,9%	5,3%	27,9%	31,6%	38,6%	35,2%	21,1%	17,8%

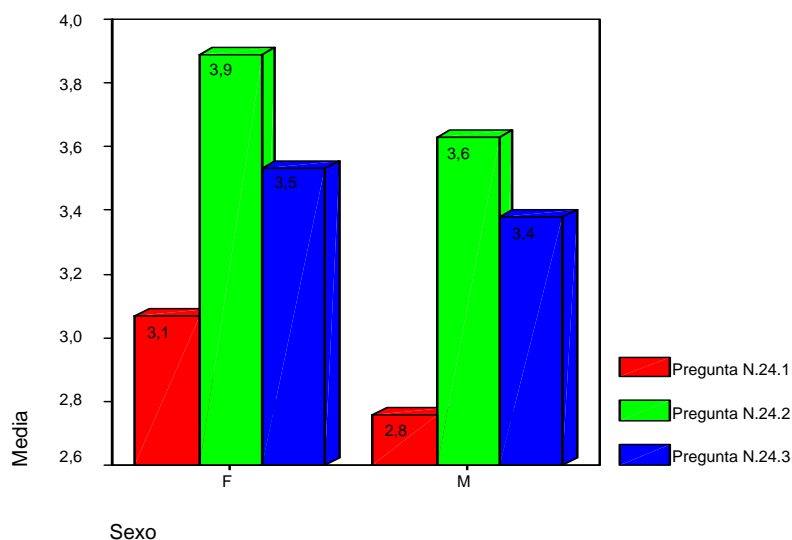
Al estudiar las diferencias que se producen por sexo, en relación a si consideran que la historia es interesante o aburrida, se puede observar en el cuadro precedente que el porcentaje de respuesta en la opción ni interesante, ni aburrida, en las chicas se presenta con un 59,3%. Mientras, que en los chicos es del 66,0%. Lo que indica que es mayor el porcentaje de indefinición en los chicos que en lo chicas. En cuanto, a la categoría que plantea si consideran que la historia es teórica o práctica, las puntuaciones señalan que el porcentaje que la valora como teórica es mayor en las chicas que en los chicos, pues, la suma de las opciones de respuestas teórica y muy teórica en las alumnas alcanza el 80,4%, en tanto que en los alumnos es de 72,0%.

Y finalmente, en lo que se refiere a si consideran que la historia es memorística y repetitiva, se puede apreciar⁵³⁰ que nuevamente la valoración más alta se presenta en las chicas. Ya, que si se suman las opciones de bastante memorística y repetitiva con muy memorística y repetitiva, las chicas alcanzan el 59,7%, frente al 53% de los chicos. Lo que indica que la tendencia a considerar que la historia es memorística y repetitiva, es ligeramente más alta en las alumnas que en los alumnos. Tal y como puede verse en el siguiente gráfico:

⁵³⁰ Véase cuadro 121.

GRÁFICO N° 65. Diagrama de barra por sexo.

Pregunta 24. ¿Cómo consideras la historia?



Llegados a este punto del análisis se abordará el segundo aspecto de la tercera parte del cuestionario, referido al interés que le advierten los alumnos a la historia frente al conjunto de asignaturas que conforman el plan de estudios del 9° grado de la tercera etapa de la educación básica venezolana. Para ello, se presentaron dos preguntas. La número 21⁵³¹, en la que se les pedía a los alumnos que ordenaran de mayor a menor las asignaturas según el grado de interés para su formación académica, asignándole el número 10 a la que consideraran más interesante y continuando en forma decreciente hasta llegar al número 1. Y, la pregunta 22⁵³², en la que se les pedía explicar las razones del grado de interés con el que calificaron a la historia en la pregunta anterior.

En cuanto a los resultados obtenidos en la pregunta 21, cabe destacar que para realizar un mejor análisis se optó por agrupar y recodificar las respuestas. De tal manera, que las asignaturas a las que los alumnos le asignaron los números siete, ocho, nueve y diez, se agruparon y recodificaron dando origen a la categoría de interés alto con el valor

⁵³¹ Enunciado de la pregunta N° 21: Ordena de mayor a menor las asignaturas según el grado de interés para tu formación académica. Comienza asignándole el N° 10 a la que tu consideras más interesante y continua en forma decreciente hasta que señales con el N° 1 a la que consideras menos interesante...., para más información consultar el anexo N° 5.2.

⁵³² Enunciado de la pregunta N° 22: Explica ¿Por qué calificas a la historia con ese grado de interés?

numérico de tres. Las que señalaron con el número cuatro, cinco y seis generaron la categoría de interés medio con el valor numérico de dos. Y finalmente, las que ordenaron con el número uno, dos y tres aparecen recodificadas con el valor numérico de uno y representan el interés más bajo. Así pues, en los cuadros siguientes se ofrecen los resultados de las medidas de tendencia central y las frecuencias globales de cada una de las asignaturas:

CUADRO 113. Resultados estadísticos del interés por las asignaturas.

Pregunta 21.

Asignaturas	Medidas de tendencia central			
	Media	Mediana	Moda	Desv. Típica
1. Historia	2,04	2,00	2	0,773
2. Inglés	2,36	3,00	3	0,785
3. Castellano y literatura	2,45	3,00	3	0,773
4. Química	2,13	2,00	2	0,758
5. Física	1,90	2,00	1	0,837
6. Biología	2,36	3,00	3	0,759
7. Matemática	2,53	3,00	3	0,659
8. Geografía	2,17	2,00	2	0,756
9. Educación física	1,92	2,00	1	0,871
10. Educación para el trabajo	1,88	2,00	1	0,882

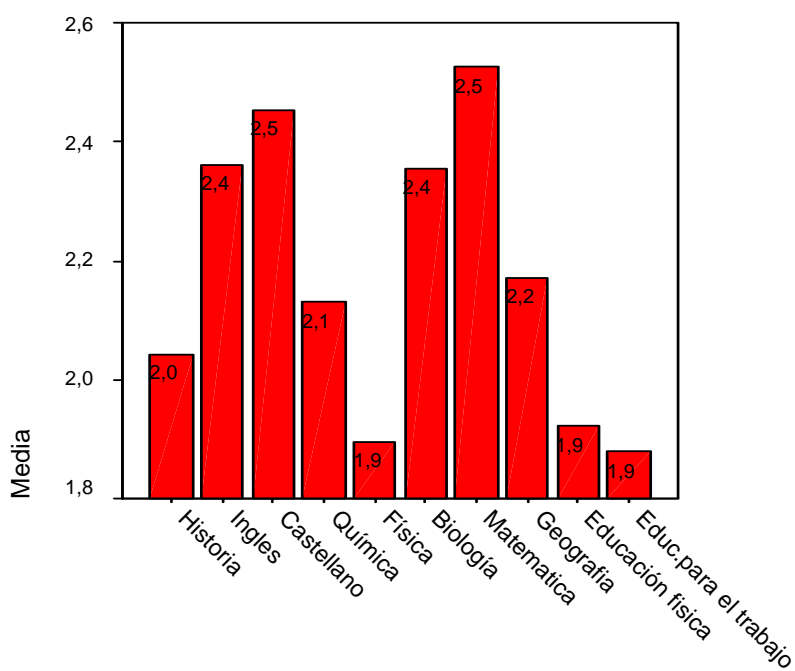
CUADRO 114. Frecuencias globales del interés por las asignaturas.

Pregunta 21.

Asignaturas	Interés bajo	Interés medio	Interés alto
1. Historia	27,8%	40,2%	32,0%
2. Ingles	19,2%	25,4%	55,4%
3. Castellano y literatura	17,5%	19,7%	62,8%
4. Química	23,0%	41,0%	36,0%
5. Física	40,8%	28,9%	30,3%
6. Biología	17,4%	29,9%	52,9%
7. Matemática	9,2%	29,0%	61,7%
8. Geografía	21,4%	40,0%	38,6%
9. Educación física	42,1%	23,7%	34,2%
10. Educación para el trabajo	45,6%	21,0%	33,4%

GRÁFICO N° 66. Diagrama de barras. Pregunta 21

Interés por las asignaturas del plan de estudios.



Los resultados que se han presentado en los cuadros y el gráfico precedentes indican que, las asignaturas que despiertan mayor interés en el alumnado encuestado son cuatro. En primer lugar, aparece la asignatura de castellano y literatura con un 62,8%. Este porcentaje sitúa la asignatura de castellano y literatura como una de las materias que despierta más interés en los estudiantes. Esto se confirma al observar los parámetros de las medidas de tendencia central⁵³³, en donde la media presenta el valor de 2,45⁵³⁴, la mediana y la moda 3. En segundo lugar, se encuentra la asignatura de matemática con un 61,7%, lo que la convierte al igual que el castellano en la asignatura de mayor interés para los alumnos. Esto se corrobora con los parámetros estadísticos, siendo la media 2,53,⁵³⁵ y mediana y moda de 3.

En tercer y cuarto lugar, destacan la asignatura de inglés con un 55,4% y la asignatura de biología con un 52,9% respectivamente. Estas tendencias se ven reflejadas en los datos de las medidas de tendencia central, ya que para ambas asignaturas la media es de 2,36, la mediana y la moda 3⁵³⁶. En cuanto a las asignaturas que se sitúan en las posiciones intermedias, se advierte que sobresalen química con el 41,0%, historia 40,2% y geografía 40,0%. Y finalmente, las que se ubican en las posiciones que se corresponden con el nivel de interés bajo, se encuentran educación para el trabajo,⁵³⁷ educación física⁵³⁸ y física⁵³⁹.

Ahora bien, aún cuando la finalidad de esta pregunta no es conocer las preferencias de cada una de las asignaturas en los alumnos, sino que se centra en la actitud que tienen frente a la asignatura de historia, se considera necesario hacer una descripción de las tendencias por sexo en torno a las asignaturas que conforman el plan de estudios, para de esa forma dibujar el marco general en donde se incluye la asignatura de historia, y

⁵³³ Véase cuadro N° 122.

⁵³⁴ Siendo 3 el valor más alto.

⁵³⁵ Siendo 3 el valor más alto.

⁵³⁶ Siendo el valor más alto 3.

⁵³⁷ Con un 45,6% en la categoría interés bajo.

⁵³⁸ Con un 42,1% en la categoría interés bajo.

⁵³⁹ Con un 40,8% en la categoría interés bajo.

luego analizarla en profundidad. Así, en el siguiente cuadro se exponen los resultados de las frecuencias por sexo, en cada una de las asignaturas del plan de estudios.

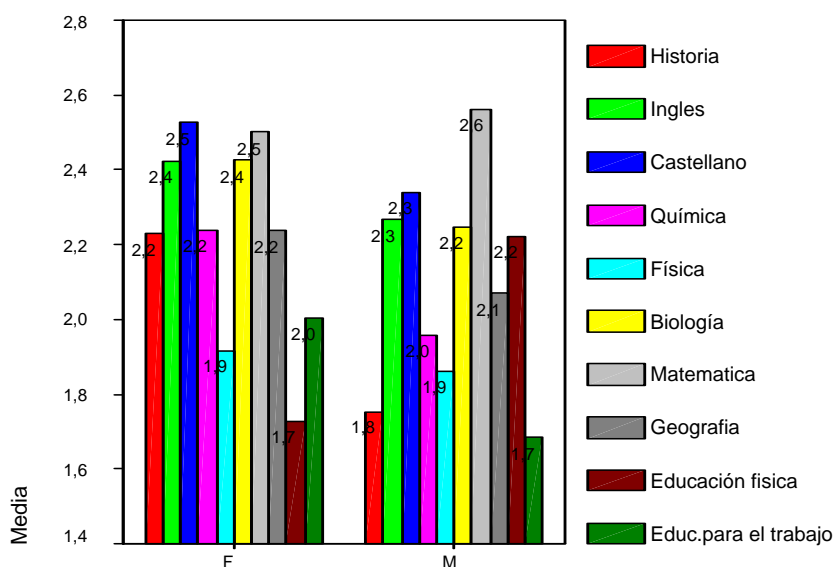
CUADRO 115. Frecuencia por sexo del interés por las asignaturas

Pregunta 21

Asignaturas	Interés bajo		Interés medio		Interés alto	
	F	M	F	M	F	M
1. Historia	16,7%	44,9%	43,6%	34,8%	39,7%	20,2%
2. Ingles	18,3%	20,6%	21,1%	32,0%	60,6%	47,4%
3. castellano y literatura	14,1%	22,7%	19,1%	20,6%	66,8%	56,7%
4. Química	16,4%	33,2%	43,1%	37,7%	40,5%	29,1%
5. Física	39,4%	42,9%	29,5%	27,9%	31,1%	29,1%
6. Biología	14,6%	21,5%	28,2%	32,4%	57,2%	46,2%
7. Matemática	8,9%	9,7%	32,1%	24,3%	59,0%	66,0%
8. Geografía	19,6%	24,3%	37,1%	44,5%	43,3%	31,2%
9. Educación física	54,3%	23,1%	18,5%	31,6%	27,2%	45,3%
10. Educación para el trabajo	40,2%	53,8%	19,1%	23,9%	40,7%	22,3%

GRÁFICO N° 67. Diagrama de barra. Resultados por sexo.

Pregunta 21. Interés por las asignaturas del plan de estudios.



En los resultados que ofrecen el cuadro y el gráfico anterior se aprecia, que tanto en las chicas como en los chicos las asignaturas que despiertan un mayor grado de interés, no distan de lo expuesto en el análisis global. Es decir, los porcentajes más altos se concentran en las asignaturas de castellano y literatura, inglés, matemática y biología. Pero, a pesar de esto, se observan algunos matices que resulta interesante destacar, como es el hecho de que los porcentajes en matemática se presentan más altos en los alumnos que en las alumnas. Mientras, que en la asignatura de castellano y literatura son las chicas las que ofrecen porcentajes por encima de los chicos. También hay que resaltar, que la asignatura de educación física ubicada entre las de menor interés en la clasificación global, ahora, se posiciona en los lugares de las asignaturas que más destacan para los chicos, ofreciendo un porcentaje de 45,3% en el interés alto, frente al 27,2% de las chicas.

En relación a las asignaturas de interés medio, se observa que en las chicas sobresale la historia⁵⁴⁰ y la química⁵⁴¹. En tanto, que los chicos prefieren la geografía⁵⁴². Y finalmente, en lo que se refiere a las asignaturas que se ubican con un interés bajo, los porcentajes indican, que tanto las chicas como los chicos coinciden en señalar a educación para el trabajo⁵⁴³ y física⁵⁴⁴. Resulta interesante destacar ciertos matices en relación a la historia y a la educación física, como lo es el hecho de que los porcentajes de interés bajo en la asignatura de historia en los varones representa un 44,9%, frente al 16,7% de las hembras y en la asignatura de educación física los porcentajes en las chicas están representados por el 54,3%, mientras que los chicos es de 23,1%.

Frente a estos resultados, se puede decir que aunque existen coincidencias en las tendencias entre las chicas y los chicos, como el caso del castellano, matemáticas, inglés y biología, también se distinguen matices de diferencias. Pues, mientras los chicos prefieren la asignatura de educación física, las chicas prefieren la asignatura de historia.

⁵⁴⁰ Para el 43,6% de las chicas les despierta un interés medio.

⁵⁴¹ Para el 43,1% de las chicas les despierta un interés medio.

⁵⁴² Para el 44,5% de los chicos les despierta un interés medio.

⁵⁴³ Para el 40% de las chicas y los chicos les despierta un interés bajo.

⁵⁴⁴ Para el 39,4% de las chicas y para 31,1% de los chicos les despierta un interés bajo.

Dentro de este contexto y centrando el análisis de los resultados en la asignatura de historia, se observa claramente que para los alumnos encuestados la historia despierta un interés medio en relación a las otras asignaturas del plan estudios.

Esta cuestión, adquiere mayor relevancia al analizar de manera más profunda las preferencias de los alumnos por la historia. Es decir, sin agrupar, ni recodificar las respuestas como se hizo en el análisis anterior, sino que se parte de las respuestas dadas por los alumnos en cada una de las posiciones de la clasificación⁵⁴⁵. Cabe recordar, que en esta pregunta se les pedía a los alumnos que ordenaran en forma decreciente a las asignaturas, asignándole el número más alto representado por el 10 a la asignatura de mayor interés y continuar en forma decreciente hasta llegar a la de menor interés cuya numeración debía ser igual a 1.

Tal como se observa en el cuadro 116, los mayores porcentajes se concentran en la tercera⁵⁴⁶, cuarta⁵⁴⁷, quinta⁵⁴⁸ y sexta⁵⁴⁹ posición. Lo que indica que la tendencia en los alumnos es a manifestar un interés medio por la historia. Esto se confirma con los resultados estadísticos, en donde la media es 5,31⁵⁵⁰, la mediana y la moda 5, la desviación típica de 2,652.

⁵⁴⁵ Clasificación que surge del orden que le dieron los alumnos a las asignaturas con sus respuestas.

⁵⁴⁶ 10,3%. Porcentaje que representa 65 alumnos sobre un total de 630.

⁵⁴⁷ 12,5%. Porcentaje que representa 79 alumnos sobre un total de 630.

⁵⁴⁸ 14,6%. Porcentaje que representa 92 alumnos sobre un total de 630.

⁵⁴⁹ 13,0%. Porcentaje que representa 82 alumnos sobre un total de 630.

⁵⁵⁰ Siendo el valor más alto de la clasificación 10.

CUADRO 116. Frecuencias globales de las posiciones de la asignatura de historia.

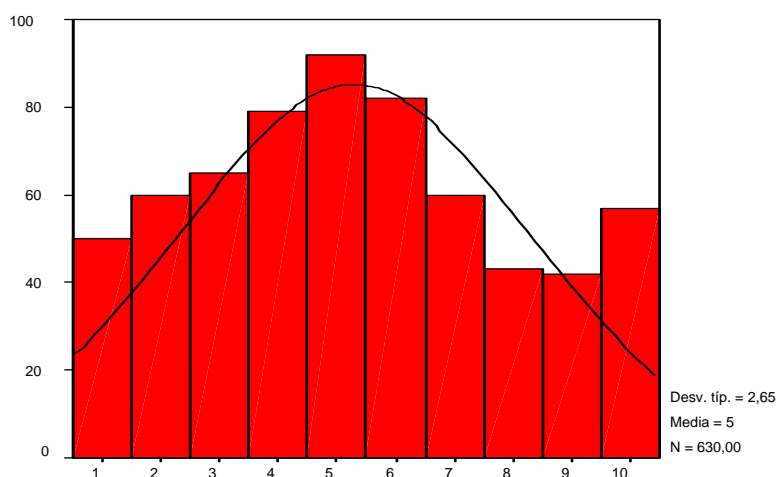
Posición	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Porcentajes	7,9%	9,5%	10,3%	12,5%	14,6%	13,0%	9,5%	6,8%	6,7%	9,0%

CUADRO 117. Resultados de los estadísticos de la asignatura de historia⁵⁵¹.

Media	Mediana	Moda	Desv. típica
5,31	5,00	5	2,652

GRÁFICO N° 68. Histograma de frecuencias.

Posiciones de la asignatura de historia⁵⁵²



Siguiendo con el análisis de las preferencias de los alumnos por la asignatura de historia, ahora se abordarán los resultados por sexo:

⁵⁵¹ Resultados estadísticos de la asignatura de historia sin la agrupación y recodificación de las posiciones de la clasificación.

⁵⁵² Las posiciones están agrupadas de la siguiente forma: 1,2 y 3, nivel de interés bajo, 4, 5, y 6, nivel de interés medio, 7, 8, 9 y 10, nivel de interés alto.

CUADRO 118. Frecuencias de las posiciones por sexo de la asignatura de historia.

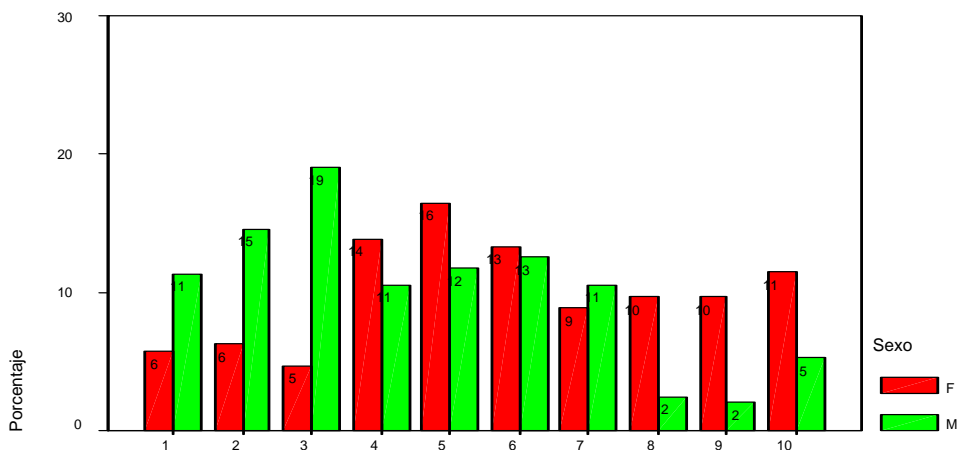
Posición	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
1	5,7%	11,3%
2	6,3%	14,6%
3	4,7%	19,0%
4	13,8%	10,5%
5	16,4%	11,7%
6	13,3%	12,6%
7	8,9%	10,5%
8	9,7%	2,4%
9	9,7%	2,0%
10	11,5%	5,3%

CUADRO 119. Resultados estadísticos por sexo de la asignatura historia.

Estadísticos	Femenino	Masculino
Media	5,91	4,38
Mediana	6,00	4,00
Desviación típica	2,601	2,461

Los resultados que se observan en los cuadros precedentes son bastantes elocuentes. El interés que despierte la historia es mayor en las hembras que en los varones. Pues, los datos estadísticos señalan que el promedio en las chicas alcanza 5,91, la mediana 6 y la desviación típica es de 2,601. Mientras, que en los chicos la media alcanza 4,38, la mediana 4, con una desviación típica de 2,461. Se debe añadir, que si se analizan comparativamente los porcentajes de frecuencias de los lugares más altos de la clasificación, se aprecia que el 39,8% de las chicas manifiesta que la asignatura de historia es muy interesante. En tanto, que en los chicos el porcentaje representa un 20,2%. Es decir, hay 19,6% de diferencia. Lo que indica, que los resultados porcentuales en las alumnas se ubican mayormente en las posiciones medias altas y en los alumnos en las medias bajas. Para ilustrar lo descrito se presenta el siguiente gráfico:

GRÁFICO N° 69. Diagrama de barra. Frecuencias de las posiciones por sexo de la asignatura de historia.



Pregunta 22.

Tal como se ha señalado en la introducción de la tercera parte, la pregunta 22⁵⁵³ se elaboró con el fin de conocer las razones por las cuales los alumnos le otorgaron ese grado de interés a la historia⁵⁵⁴ frente a las otras asignaturas del plan de estudios. Desde esa perspectiva, los resultados⁵⁵⁵ obtenidos se presentan en el siguiente cuadro:

CUADRO 120. Pregunta 22.

Explica ¿Por qué calificas a la historia con ese grado de interés?

Categorías	Porcentajes Globales
1. Porque nos permite conocer el pasado.	22,5%
2. Porque no me sirve para mi futuro profesional.	17,5%
3. Porque es muy extensa, teórica y aburrida.	14,6%
4. Es importante pero, hay otras asignaturas esenciales para mí.	14,3%
5. Porque es importante para mi formación cultural.	12,9%
6. Porque nos permite entender el presente.	10,5%
7. No sabe / no contesta.	7,7%

⁵⁵³ Enunciado de la pregunta N° 22: Explica ¿por qué calificas a la historia con ese grado de interés?

⁵⁵⁴ El grado de interés que le otorgaron en la pregunta 21.

⁵⁵⁵ Los resultados se presentan como categorías que surgen de las respuestas dadas por los alumnos.

Tal como se observa en el cuadro anterior, las respuestas que se han obtenido en esta pregunta han generado siete categorías. La primera de ellas, está constituida por el grupo de alumnos más numeroso, 142 de los 630 que conforman la muestra, el cual señala como razón del grado de interés que tienen por la historia, el que les permite conocer el pasado. Dicho de otra forma, en las respuestas que ofrecen para explicar la calificación que le otorgan a la historia se presenta el conocimiento del pasado como idea central. Dentro de este contexto, veamos algunas de las respuestas expuesta por los alumnos:

“Porque me permite saber cosas del pasado de mi país.”

“Porque aprendemos todo del pasado de Venezuela y del mundo.”

“Nos permite conocer nuestro pasado.”

“Bueno, porque es interesante conocer lo que pasó en los tiempos pasados.”

“Porque con ella podemos conocer el pasado de nuestro país.”

Otro grupo de 110 alumnos de los 630 encuestados, que representa el 17,5%, atribuye como razón de su calificación, a que la historia no les sirve para su futuro profesional.⁵⁵⁶

En este sentido, aparecen opiniones que literalmente se expresan así:

“Porque no la creo muy importante para mi formación profesional.”

“Porque no me sirve para mi futuro profesional.”

“Porque para mi futura profesión no necesito la historia.”

“La clasifique así, porque creó que en ningún trabajo se utiliza.”

“Porque en mi carrera no la necesito. Me gustaría ser administradora.”

“Es importante, pero puede que no te sirva para lo que tú quieres estudiar.”

Una tercera categoría, es aquella que agrupa razones que aluden a que la historia es una asignatura muy extensa, teórica y aburrida. El número de alumnos que la percibe de esa

⁵⁵⁶ Categoría N° 2.

forma representa el 14,6%. Para ilustrar lo anterior, se presentan como ejemplos algunas de las opiniones del alumnado encuestado:

“Porque es teórica.”

“Porque es fastidiosa.”

“Porque es muy aburrida.”

“Porque me interesa muy poco y es muy larga.”

“Porque no me gusta mucho y me aburre.”

“Porque los temas son muy largos.”

“Porque los profesores no le dan animo a la materia.”

“Porque los profesores no le ponen empeño a sus clases.”

“Es una buena materia, pero es la forma en que explican los profesores que hace que se pierda interés.”

Otro grupo de alumnos representado por el 14,3%, manifiesta como razón del grado de interés asignado a la historia, a que hay otras asignaturas esenciales para su formación⁵⁵⁷, aunque la historia no deja de ser importante. Al respecto, se exponen algunas de las reflexiones de los alumnos:

“La historia es una materia importante, pero hay otras materias que nos forman con los elementos esenciales.”

“Porque me gusta y es interesante, pero en realidad no es tan importante como la matemática.”

“La historia me gusta, pero más importante es el inglés.”

“Porque es importante, pero no tanto como el castellano.”

⁵⁵⁷ Categoría N° 4.

Otro grupo de alumnos,⁵⁵⁸ manifiesta que la razón del grado de interés que le otorgan a la historia, es porque es importante para su formación cultural⁵⁵⁹. Como ejemplo, se exponen a continuación algunas de las reflexiones del alumnado:

“Porque es la materia que me da cultura.”

“La califico con ese grado de interés porque me sirve para tener información de todo el mundo.”

“Porque es importante para mi formación integral y cultural.”

La sexta categoría agrupa aquellas respuestas que tienen una visión más amplia de la historia. Para este grupo de alumnos la historia no se reduce a conocer el pasado, sino que les permite además entender el presente. El número de jóvenes que exponen esta idea como razón del grado de interés que tienen por la historia, asciende a 66, que representa el 10,5%. Lo que indica, que esta categoría es la que aparece con el porcentaje más bajo. Para ilustrar lo anterior, se exponen algunas de las reflexiones de los alumnos:

“Porque me permite entender lo que pasa hoy.”

“Porque aprendemos del pasado para entender el presente.”

“Porque si conocemos el pasado entendemos el presente.”

“Porque si la historia no existiera, no sabríamos del pasado y no comprenderíamos el presente.”

Y, finalmente se expone la categoría número siete que agrupa a 49 alumnos que no respondieron, el cual representa el 7,8%. De acuerdo a lo descrito anteriormente, se deduce que las razones a las que los alumnos le atribuyen el grado de interés por la historia son muy variadas. Pero a pesar de esto, no cabe duda, que el argumento que más destaca, es que les permite conocer el pasado. Ahora bien, con la intención de

⁵⁵⁸ 12,9%. Porcentaje que representa 81 alumnos sobre un total de 630.

⁵⁵⁹ Categoría N° 5.

ahondar en las respuestas manifestadas por los alumnos, se abordaran las tendencias que se presentan por sexo.

CUADRO 121. Resultados por sexo pregunta 22.

Explica ¿Por qué calificas a la historia con ese grado de interés?

Categorías	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
1. Porque nos permite conocer el pasado.	25,6%	17,8%
2. Porque no me sirve para mi futuro profesional.	14,9%	21,5%
3. Porque es muy extensa, teórica y aburrida.	12,8%	17,4%
4. Es importante pero, hay otras asignaturas esenciales para mí.	12,8%	16,6%
5. Porque es importante para mi formación cultural.	13,3%	12,1%
6. Porque nos permite entender el presente.	12,0%	8,1%
7. No sabe / no contesta.	8,6%	6,5%

Al estudiar las diferencias que se presentan por sexo, se observa que en relación a la categoría, “porque nos permite conocer el pasado”, el porcentaje en las chicas es de 25,6%, es decir 98 del total de las alumnas encuestadas. Mientras, que en los chicos es menos de la cuarta parte, lo que representa en números 44 del total de los varones de la muestra. Lo que indica claramente, que las hembras en mayor proporción que los varones, argumentan como razón del grado de interés que le han asignado a la historia, el conocer el pasado.

En cuanto a la categoría número dos, “porque no me sirve para mi futuro profesional”, el porcentaje en las hembras es de 14,9%, que en número es igual 57 chicas de total encuestado. Mientras, que en los varones alcanza el 21,5%, lo que representa 53 chicos. Es decir, se presenta una diferencia de 6,7% entre un sexo y otro. De igual manera ocurre con la categoría tres, “porque es muy extensa, teórica y aburrida”. Ya, que mientras el porcentaje en las alumnas es de 12,8%, en los alumnos es de 17,4% y, el mismo comportamiento lo presenta la categoría número cuatro, “es importante pero, hay otras asignaturas esenciales para mí”, en donde el porcentaje en las hembras es del 12,8% y en los varones es de 16,6%. Los resultados de estas tres categorías señalan claramente, que los chicos se posicionan por encima de las chicas en cada una de las

categorías. De lo que se deduce, que los chicos tienen una opinión menos positiva de la historia que las chicas.

En relación a la categoría cinco, “porque es importante para mi formación cultural,” el porcentaje en las hembras es de 13,3%. Mientras, que en los varones esta representado por el 12,1%. La diferencia entre un sexo y otro apenas alcanza el 1,2%, un porcentaje poco significativo. En la categoría seis, “porque nos permite entender el presente”, el porcentaje en las chicas alcanza el 12,0% y en los chicos sólo es de 8,1%. De tal manera, que estos resultados expresan claramente que las hembras tienen una opinión más positiva y una visión más amplia de la historia, que los varones.

4.4. Cuarta parte. Utilidad de la historia social y académica.

En esta parte del cuestionario se ha querido recabar informaciones claras y precisas acerca de la opinión que tiene el alumnado en cuanto a la utilidad de la asignatura de historia. Dicho de otro forma, la cuarta y última parte del cuestionario tenía como objetivo establecer la utilidad social y académica que tiene la historia para los alumnos⁵⁶⁰. Con el fin de obtener esa información, se elaboraron dos bloques de preguntas. El primero de ellos, estaba constituido por las preguntas 25⁵⁶¹, 26⁵⁶², 27⁵⁶³, 28⁵⁶⁴, 29⁵⁶⁵, y 30.⁵⁶⁶ Específicamente, comprendían los aspectos frecuentemente aludidos por los estudiantes⁵⁶⁷ en relación a la utilidad de la historia. En esta perspectiva, se les solicitaba señalar su grado de identificación con cada uno de los seis aspectos, considerando la gradación que se ha utilizado a lo largo de todo el cuestionario.

⁵⁶⁰ Los objetivos planteados se encuentran descritos en el capítulo metodológico.

⁵⁶¹ Enunciado de la pregunta N° 25: La historia me permite conocer el pasado.

⁵⁶² Enunciado de la pregunta N° 26: La historia es importante para mi formación integral como persona.

⁵⁶³ Enunciado de la pregunta N° 27: La historia me permite comprender los problemas del mundo actual.

⁵⁶⁴ Enunciado de la pregunta N° 28: La asignatura de historia me permite reforzar mi identidad nacional.

⁵⁶⁵ Enunciado de la pregunta N° 29: Estudiar historia me ayuda a comprender las demás asignaturas.

⁵⁶⁶ Enunciado de la pregunta N° 30: Conocer de historia me servirá en un futuro para encontrar trabajo.

⁵⁶⁷ Para más información véase en el capítulo metodológico la prueba piloto.

El segundo bloque de preguntas estaba conformado por dos preguntas. La primera, centraba el tema⁵⁶⁸ en conocer cuáles asignaturas del plan de estudios señalan los estudiantes como más útil y más inútil para su formación. Concretamente, se buscaba obtener información respecto a cuáles asignaturas consideran como la primera y la segunda más útil y, la primera y la segunda más inútil. Para ello, se les planteó la pregunta 31⁵⁶⁹. En ella se les pedía indicar su opinión en torno a esas dos cuestiones. La segunda de las preguntas, pretendía averiguar las razones de la utilidad o la inutilidad que los alumnos le otorgaban a la historia con respecto a las otras asignaturas del plan de estudios. Con esta pregunta se intentaba obtener informaciones claras y precisas acerca de las opiniones que tienen los alumnos en relación a las razones por las cuales consideran útil o inútil a la asignatura de historia, en el caso, de que la señalaran como tal en la pregunta 31. Para averiguarlo se les planteó una pregunta, la N° 32⁵⁷⁰, de respuesta tipo abierta, en donde se les pedía explicar porque calificaban a la historia con ese grado de utilidad o inutilidad, sólo en el caso, de haberla señalado, tal como se ha comentado anteriormente.

De acuerdo a lo descrito, el análisis se inicia con el primer bloque de preguntas. Concretamente, éstas representaban seis definiciones que citaban aspectos tales como, la comprensión de los fenómenos sociales actuales, su futuro profesional y el enriquecimiento cultural. Para responder, debían señalar su grado de identificación como a lo largo de todo el cuestionario, seleccionando entre las opciones de respuestas no lo se; totalmente en desacuerdo; en desacuerdo; ni de acuerdo, ni en desacuerdo; de acuerdo y, totalmente de acuerdo⁵⁷¹. Considerando, lo señalado se presenta a continuación los cuadros y gráficos correspondientes a este primer bloque de preguntas para proceder posteriormente a realizar el análisis de los resultados:

CUADRO 122. Resultados estadísticos de la utilidad de la historia.

Preguntas 25, 26, 27, 28, 29 y 30

⁵⁶⁸ De respuestas tipo abiertas.

⁵⁶⁹ Enunciado de la pregunta N° 31: Según tu opinión señala las 2 asignaturas más útiles y las 2 más inútiles para tu formación.

⁵⁷⁰ Enunciado de la pregunta N° 32: Si has señalado a la historia ¿Por qué la calificas con ese grado de utilidad o inutilidad?

⁵⁷¹ Siendo los valores 0,1, 2, 3, 4, 5y 6.

Preguntas	Medidas de tendencia central.			
	Media	Mediana	Moda	Desvi. Típica
25. La historia me permite conocer el pasado.	3,78	4,00	5	1,355
26. La historia es importante para mi formación integral como persona.	3,43	4,00	3	1,349
27. La asignatura de historia me permite reforzar mi identidad nacional.	3,63	4,00	4	1,490
28. La historia me permite comprender los problemas del mundo actual.	3,16	3,00	4	1,513
29. Estudiar historia me ayuda a comprender las demás asignaturas.	2,57	3,00	3	1,535
30. Conocer de historia me servirá en un futuro para encontrar trabajo.	2,34	3,00	3	1,529

CUADRO 123. Resultados globales de la utilidad de la historia.

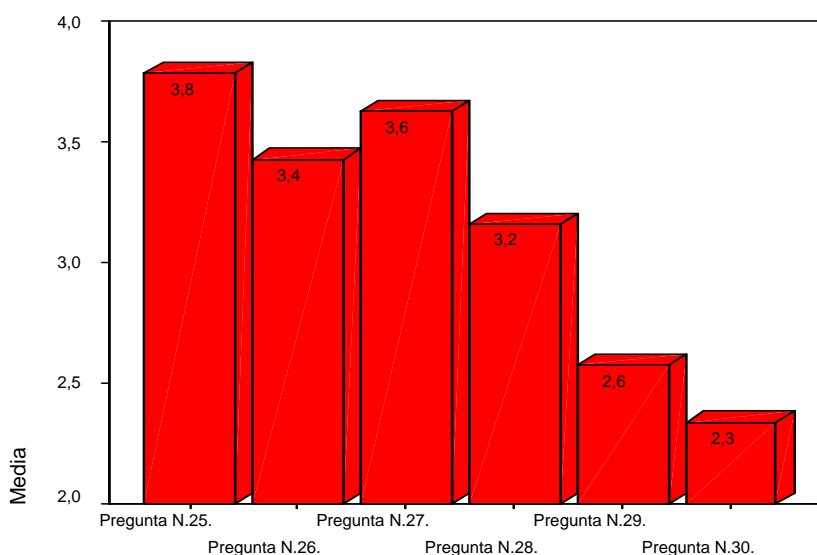
Preguntas 25, 26, 27, 28, 29 y 30

Preguntas	Opciones de respuestas.					
	No lo sé	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
25. La historia me permite conocer el pasado.	6,8%	1,1%	3,5%	19,4%	33,8%	35,4%
26. La historia es importante para mi formación integral como persona.	7,0%	1,7%	7,5%	33,3%	26,5%	24,0%
27. La asignatura de historia me permite reforzar mi identidad nacional.	9,7%	1,6%	4,3%	17,3%	35,2%	31,9%

28. La historia me permite comprender los problemas del mundo actual.	9,0%	8,1%	9,7%	23,7%	30,2%	19,4%
29. Estudiar historia me ayuda a comprender las demás asignaturas.	9,0%	19,8%	19,8%	21,7%	15,1%	14,4%
30. Conocer de historia me servirá en un futuro para encontrar trabajo.	16,8%	14,3%	18,4%	28,7%	12,2%	9,5%

GRÁFICO N° 70. Diagrama de barra. Resultados globales de la utilidad de la historia.

Preguntas 25, 26, 27, 28, 29 y 30



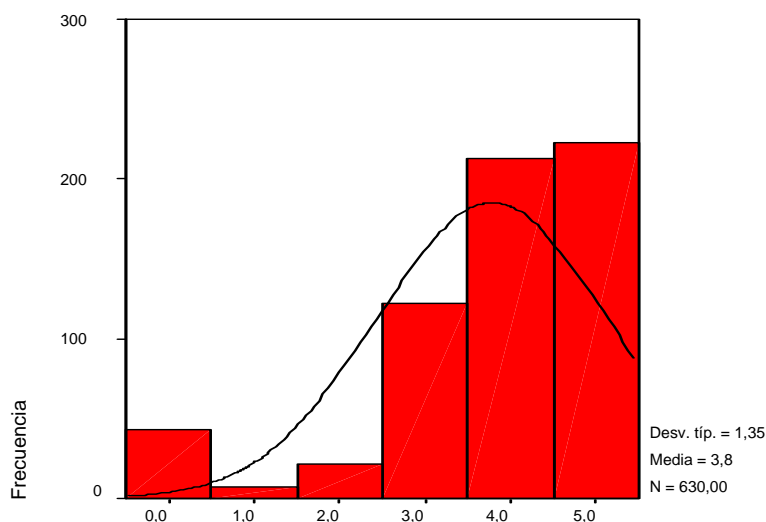
Los resultados que se aprecian en los cuadros y el gráfico anteriormente presentados, indican que los alumnos encuestados consideran que la utilidad de la historia se justifica

en atención a que les permite conocer el pasado⁵⁷², porque es la asignatura que permite la transmisión de valores nacionalistas⁵⁷³, a la importancia que tiene para la formación integral del alumno⁵⁷⁴ y, en que ésta, es un conocimiento instrumental básico para la comprensión de los problemas del mundo⁵⁷⁵.

En esta perspectiva, encontramos que la categoría referida a que la historia les permite conocer el pasado, presenta una media de 3,78, una mediana igual a 4, una moda igual a 5 y una desviación típica de 1,355, representando una distribución asimétrica negativa. Concentrando los porcentajes más alto del eje en las opciones de respuestas totalmente de acuerdo⁵⁷⁶ y de acuerdo.⁵⁷⁷ Estos resultados inducen a pensar que la idea que circunscribe la utilidad de la historia a la simple explicación del pasado, no ha sido superada por la gran mayoría de los alumnos. Para ilustrar lo descrito se presenta el siguiente gráfico:

GRÁFICO N° 71. HISTOGRAMA DE FRECUENCIAS PREGUNTA 25

LA HISTORIA ME PERMITE CONOCER EL PASADO



⁵⁷² Pregunta N° 25.

⁵⁷³ Pregunta N° 27.

⁵⁷⁴ Pregunta N° 26.

⁵⁷⁵ Pregunta N° 28.

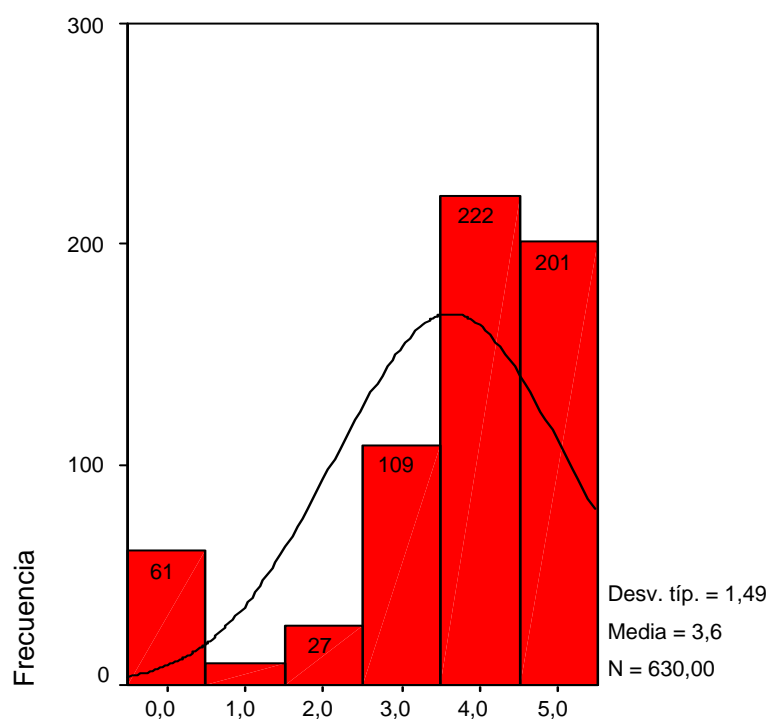
⁵⁷⁶ Porcentaje que representa 223 alumnos sobre un total de 630.

⁵⁷⁷ Porcentaje que representa 213 alumnos sobre un total de 630.

El segundo de los aspectos que los alumnos manifiestan un grado de identificación representativo, está referido a que la asignatura de historia les permite reforzar su identidad nacional, esto se aprecia si se suman los porcentajes de respuestas en las opciones totalmente de acuerdo⁵⁷⁸ y de acuerdo⁵⁷⁹. Pues, ésta alcanza el 67,1%. De hecho, si se observan los resultados de las medidas de tendencia central⁵⁸⁰, la tendencia se confirma, ya que la media es de 3,63, la mediana y la moda es igual a 4 y la desviación típica es de 1,490, representando una distribución asimétrica negativa. Tal como lo muestra el siguiente gráfico:

GRÁFICO N° 72. Histograma de frecuencias pregunta 27.

La asignatura de historia me permite reforzar mi identidad nacional.



El tercero de los aspectos en que los alumnos manifiestan un grado de identificación representativo, es el que está referido a la importancia de esta asignatura para su

⁵⁷⁸ 31,9%. Porcentaje que representa 201 alumnos sobre un total de 630.

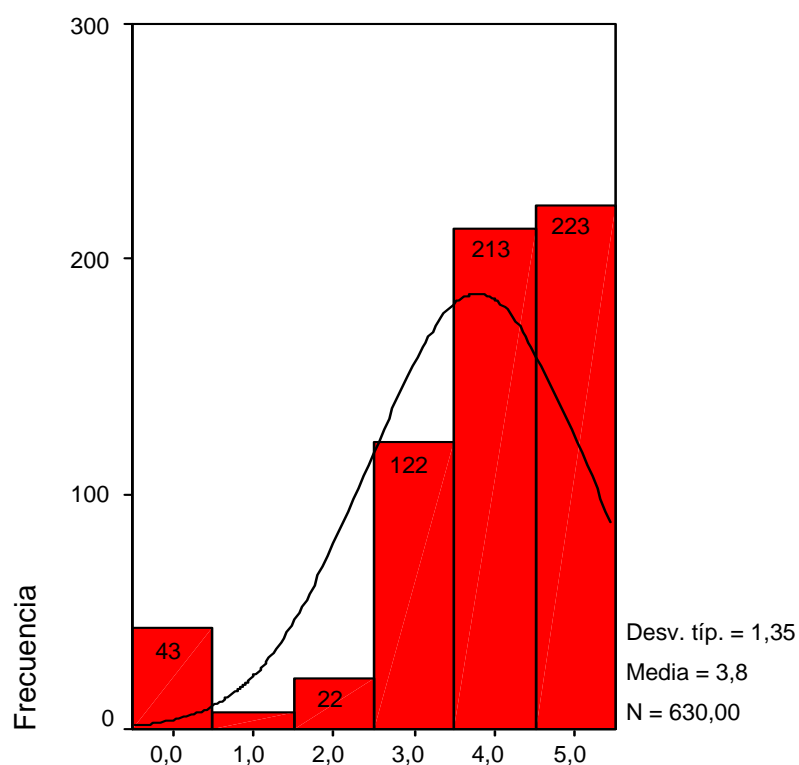
⁵⁷⁹ 35,2%. Porcentaje que representa 222 alumnos sobre un total de 630.

⁵⁸⁰ Véase cuadro 131.

formación integral como persona. Esto se aprecia, si se suman los porcentajes de respuestas en las opciones totalmente de acuerdo⁵⁸¹ y de acuerdo⁵⁸², pues ésta alcanza la mitad del alumnado.⁵⁸³ De hecho, si se observan los resultados de las medidas de tendencia central⁵⁸⁴, la tendencia se confirma, ya que la media es de 3,43, la mediana 4, la moda es igual a 3 y, presenta una desviación típica de 1,349, representando una distribución asimétrica negativa. Tal como lo muestra el siguiente gráfico:

GRAFICO N° 73. Histograma de frecuencias pregunta 26.

La historia es importante para mi formación integral como persona.



Otra de las categorías que destaca, aunque con un porcentaje menor, pero representativo, es la que cita que la historia les permite comprender los problemas del mundo actual. Esto se aprecia, porque a pesar de que el porcentaje de indefinición es

⁵⁸¹ 24,0%. Porcentaje que representa 151 alumnos sobre un total de 630.

⁵⁸² 26,5%. Porcentaje que representa 167 alumnos sobre un total de 630.

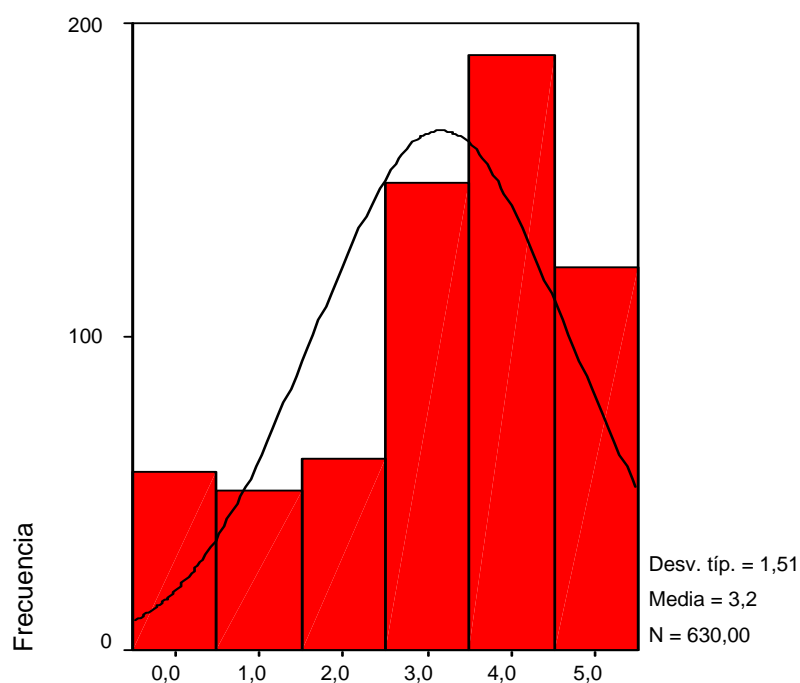
⁵⁸³ 50,5%. Porcentaje que representa 318 alumnos sobre un total de 630.

⁵⁸⁴ Véase cuadro 131.

igual a 23,7%, la suma de las respuestas que se ubican en las opciones totalmente de acuerdo⁵⁸⁵ y de acuerdo⁵⁸⁶ alcanza un 49,6%. En otras palabras, casi la mitad del alumnado encuestado. Esto se confirma con los resultados de los parámetros estadísticos, donde la media es igual a 3,16, la mediana 3, la moda 4 y presenta una desviación típica de 1,513, representando una distribución asimétrica negativa como se puede ver en el gráfico siguiente:

GRAFICO N° 74. Histograma de frecuencias pregunta 28.

La historia me permite comprender los problemas del mundo actual.



En lo que concierne a las otras dos afirmaciones, acerca de que la historia ayuda a comprender las demás asignaturas,⁵⁸⁷ y les servirá en un futuro para encontrar trabajo.⁵⁸⁸ Los porcentajes de grado de identificación son claramente minoritarios, en relación a las categorías anteriormente analizadas. Sin que esto signifique que el alumnado las haya descartado por completo. Para ilustrar lo anterior, se han analizado los resultados obtenidos en cada una de las afirmaciones. Así, en la primera de ellas, la cual relaciona

⁵⁸⁵ 30,2%. Porcentaje que representa 190 alumnos sobre un total de 630.

⁵⁸⁶ 19,4%. Porcentaje que representa 122 alumnos sobre un total de 630.

⁵⁸⁷ Pregunta N° 29.

⁵⁸⁸ Pregunta N° 30.

la utilidad de la historia con que les ayuda a comprender las demás asignaturas, la suma de los porcentajes en las opciones de respuestas totalmente de acuerdo y de acuerdo alcanza un 28,4%. Mientras, que en las opciones totalmente en desacuerdo y en desacuerdo alcanzan 39,6%.

En la segunda afirmación, que se corresponde con que estudiar historia les servirá para encontrar trabajo en un futuro,⁵⁸⁹ la suma de los porcentajes en las opciones de totalmente de acuerdo y de acuerdo alcanzan un 21,7%. Quizás con mayor relevancia, destaca el hecho de que el porcentaje en la opción de respuesta no lo se, alcanza un 16,8%. Lo que revela que esta es la definición por la que los alumnos encuestados se sienten menos identificados. Además de ello, los datos también manifiestan que la suma de los porcentajes en las opciones totalmente en desacuerdo y en desacuerdo arriba al 32,7%. Lo que permite pensar, que al parecer la tendencia en casi la mitad⁵⁹⁰ de los estudiantes encuestados es a opinar, que no saben, ni consideran, que estudiar historia les sea útil para encontrar trabajo en el futuro. Partiendo de lo descrito, es posible inferir que entre un 30% y un 40% de los alumnos encuestados no consideran que la historia les ayude a comprender el resto de las asignaturas del plan de estudios, ni les servirá para encontrar trabajo. Centrando el estudio en las tendencias por sexo, se expone el siguiente cuadro:

CUADRO 124. Resumen de frecuencias por sexo⁵⁹¹. Utilidad de la historia.

Preguntas 25, 26, 27, 28, 29 y 30

Preguntas								
	No lo se.		Totalmente en desacuerdo/ En desacuerdo		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		Totalmente de acuerdo / De acuerdo	
	F	M	F	M	F	M	F	M
25. La historia me permite conocer el pasado.	6,5 %	7,3%	4,9%	4%	12,8%	29,6%	75,7%	59,1%
26. La historia es importante para mi formación integral como	7,6 %	6,1%	9,9%	8,1%	27,2%	42,9%	55,4%	42,9%

⁵⁸⁹ Pregunta N° 30.

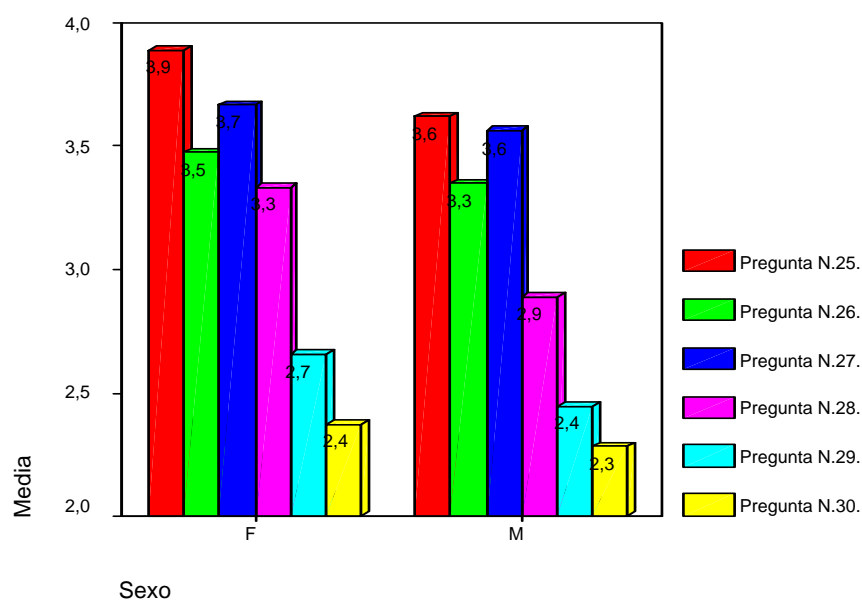
⁵⁹⁰ La suma de las opciones no se, totalmente en desacuerdo y en desacuerdo alcanza el 49,5%. Porcentaje que representa 312 alumnos sobre un total de 630.

⁵⁹¹ El cuadro presenta los porcentajes sumados de las opciones totalmente en desacuerdo y en desacuerdo. Igualmente, en las opciones de totalmente de acuerdo y de acuerdo.

persona.								
27. La asignatura de historia me permite reforzar mi identidad nacional.	8,9 %	10,9%	6,0%	5,7%	16,7%	18,2%	68,4%	65,2%
28. La historia me permite comprender los problemas del mundo actual.	8,6 %	9,7%	13,8%	23,9%	20,9%	27,9%	56,6%	38,5%
29. Estudiar historia me ayuda a comprender las demás asignaturas.	9,9 %	7,7%	35,5%	46,2%	22,5%	20,6%	32,1%	25,5%
30. Conocer de historia me servirá en un futuro para encontrar trabajo.	17,8 %	15,4%	30,3%	36,4%	28,2%	29,6%	23,7%	18,6%

GRÁFICO N° 75. Diagrama de barra. Resultados por sexo utilidad de la historia.

Preguntas 25, 26, 27, 28, 29 y 30



En la información resultante de la comparación de las respuestas por sexo del alumnado, se observa claramente que las chicas señalan en mayor medida, que la utilidad de la historia radica en que permite tener conocimiento del pasado⁵⁹². Pues, la suma de los porcentajes de respuestas en las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo en las

⁵⁹² Pregunta N° 25.

alumnas alcanza las tres cuartas partes⁵⁹³. Mientras, que en los chicos es de 59,1%. De tal manera, que la diferencia entre un sexo y otro en esta definición es de 16,6%.

Siguiendo con el análisis de las categorías que ofrecieron mayor grado de identificación, se aprecia⁵⁹⁴ que en la definición que relaciona la utilidad de la historia con la identidad nacional⁵⁹⁵, las diferencias parecen ser pocas. Pues, mientras los porcentajes en la suma de las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo en las chicas es de 68,4% en los chicos alcanzan un 65,2%. Es decir, la diferencia entre un sexo y otro es apenas de 3,2%. Lo que parece indicar, en cuanto a la utilidad de la historia como refuerzo de la identidad nacional, la existencia de más semejanzas que diferencias.

En la categoría referida a que la utilidad de la historia es un elemento que contribuye de manera importante en la formación integral como persona⁵⁹⁶, se observa nuevamente que las chicas expresan una opinión más favorable que los chicos. Ya que mientras la suma de los porcentajes de las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo en las chicas representa el 55,4%, en los chicos es de 42,9%. Lo que indica que las chicas se posicionan 12,5 % por encima de los chicos.

De manera similar, se presenta la tendencia por sexo en la afirmación que alude a que la historia les permite comprender los problemas del mundo actual.⁵⁹⁷ Puesto, que la diferencia de la suma de las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo entre las chicas⁵⁹⁸ y los chicos⁵⁹⁹ alcanza 18,1%. Dicho de otra forma, las alumnas se posicionan 18,1% por encima de los alumnos.

⁵⁹³ Porcentaje que representa 290 chicas sobre un total de 383.

⁵⁹⁴ Véase cuadro 133.

⁵⁹⁵ Pregunta N° 27.

⁵⁹⁶ Pregunta N° 26.

⁵⁹⁷ Pregunta N° 27.

⁵⁹⁸ 56,6%. Representa 217 chicas sobre un total de 383.

⁵⁹⁹ 38,5%. Representa 95 chicos sobre un total de 247.

Hasta aquí, se han analizado las diferencias por sexo en cuanto a las preguntas que presentaron mayor grado de identificación en los alumnos. Ahora, se expondrán las diferencias de las que presentaron menor grado de identificación. En este sentido, se observa⁶⁰⁰ que en la que se refiere a que estudiar historia les ayuda a comprender las demás asignaturas,⁶⁰¹ las chicas ofrecen una mejor valoración. Puesto, que la suma de los porcentajes en las opciones de respuestas totalmente de acuerdo y de acuerdo en las chicas es de 32,1%, que representa 123 del total encuestado. Mientras, que en los chicos es de 25,5%, es decir 56 del total de varones. Lo que indica que el índice de identificación en las chicas es 6,6% por encima de los chicos.

Y finalmente, en la pregunta que vincula la utilidad de la historia para encontrar trabajo,⁶⁰² se observa que nuevamente las chicas declaran una actitud más favorable que la de los chicos. Ya, que la suma de los porcentajes de las opciones de respuestas totalmente de acuerdo y de acuerdo alcanza en las alumnas un 23,7%. Mientras, que en los alumnos es de 18,6%. De manera, que la diferencia a razón de género existente en esta pregunta es aproximadamente del 5,0%. Dicho de otra forma, la diferencia no es tan amplia como en las definiciones 25, 26 y 27. No obstante, otro aspecto interesante de señalar es que a pesar de que las chicas valoran en mayor medida la utilidad de la historia como elemento que les servirá para encontrar trabajo, también son las alumnas⁶⁰³ las que se posicionan, aunque en poca proporción, por encima de los alumnos⁶⁰⁴ en la opción de respuestas no lo se. La diferencia en esta última opción entre un sexo y otro es del 2,4%.

De tal manera, que los resultados permiten afirmar que existe una mayor tendencia en las chicas que en los chicos a considerar que estudiar historia les permitirá encontrar trabajo en un futuro. Pero, los datos también manifiestan, aunque muy levemente, que las chicas son quienes más señalan la opción de respuesta no lo se. De lo que se infiere

⁶⁰⁰ Véase cuadro 133.

⁶⁰¹ Pregunta N° 28.

⁶⁰² Pregunta N° 30.

⁶⁰³ 17,8%. Porcentaje que representa 68 chicas sobre el total encuestado.

⁶⁰⁴ 15,4%. Porcentaje que representa 38 chicos sobre el total encuestado.

que hay un grupo de alumnas que no sabe si estudiar historia les servirá para encontrar trabajo.

Hasta aquí, se ha realizado el análisis de los resultados globales y la comparación por sexo de las preguntas que están relacionadas con la utilidad que los alumnos le atribuyen a la historia. No obstante, hay que resaltar que otro aspecto interesante de comparar son los resultados obtenidos en la pregunta N° 2⁶⁰⁵ de respuestas abiertas correspondiente a la primera parte del cuestionario, en donde se les pedía a los estudiantes expresar libremente desde su perspectiva las razones por las que se debe enseñar historia en la educación básica. Esta comparación permite valorar las congruencias o incongruencias de las respuestas emitidas por los alumnos, referidas a la utilidad de la historia.

En este sentido, las opiniones manifestadas por los alumnos en la pregunta N° 2⁶⁰⁶ de la primera parte del cuestionario coinciden con los resultados del primer bloque de preguntas de la cuarta parte. Así pues, los mayores porcentajes de respuestas de los alumnos en la pregunta N° 2, se concentran en primer lugar en la categoría⁶⁰⁷ que hace referencia a que la utilidad de la historia se debe a que les proporciona conocimiento del pasado⁶⁰⁸. En segundo lugar, en la categoría que alude a que la historia contribuye con la formación de la identidad nacional.⁶⁰⁹ Y, en tercer lugar, a la que señala que les permite entender el presente.⁶¹⁰

De manera similar, se presentan los resultados en el primer bloque de preguntas de respuestas de tipo cerrada de esta cuarta parte del cuestionario. Pues, los valores más altos de identificación de los estudiantes se ubican primero, en la afirmación que hace

⁶⁰⁵ ¿Cuáles son las razones por las que se debe enseñar historia en la educación básica?

⁶⁰⁶ Pregunta de respuestas de tipo abierta.

⁶⁰⁷ Las categorías surgen de las respuestas proporcionadas por los alumnos.

⁶⁰⁸ Categoría N° 1.

⁶⁰⁹ Categoría N° 2.

⁶¹⁰ Categoría N° 3.

referencia a que la historia les permite conocer el pasado⁶¹¹. En segundo lugar, a la afirmación que hace mención a que la historia les permite reforzar su identidad nacional.⁶¹² En tercer lugar, a la definición que hace alusión a que la historia es importante para su formación integral como persona⁶¹³. En cuarto y último lugar, se presenta la que hace mención a que la historia les permite comprender los problemas de mundo actual⁶¹⁴. De manera, que el análisis de los resultados del primer bloque de preguntas de la cuarta parte y las contrastaciones realizadas con la pregunta número 2 de la primera parte, permiten expresar que existen coincidencias entre las opiniones del alumnado.

Dentro de este contexto, se considera necesario resaltar algunos aspectos interesantes como por ejemplo, que tanto en la pregunta N° 2 como en el primer bloque de preguntas de la cuarta parte, el enunciado que presenta los valores más representativos es el que hace referencia a que la utilidad de la historia consiste en que permite conocer el pasado. Lo que indica que al parecer el grupo de alumnos encuestados más numeroso vincula la utilidad de la historia con la idea de que sólo sirve para la explicación del pasado. No obstante, se advierte que la segunda definición que también presenta altos niveles de identificación es la que hace mención a que la historia les permite reforzar su identidad nacional. Estos resultados adscriben una visión de los alumnos más amplia, que no simplemente se limita al conocimiento del pasado, sino más bien al conocimiento y reforzamiento de la identidad nacional de los individuos.

La tercera definición que hace alusión a que la historia es importante para su formación integral como persona⁶¹⁵, la cual no surge como categoría en la pregunta N° 2, pero que si esta incluida dentro del primer bloque de preguntas de la cuarta parte, y la respuesta que hace mención a que la historia les permite comprender los problemas del mundo

⁶¹¹ Pregunta N° 25.

⁶¹² Pregunta N° 27.

⁶¹³ Pregunta N° 26.

⁶¹⁴ Pregunta N° 28.

⁶¹⁵ Pregunta N° 26.

actual⁶¹⁶, presentan tanto en la pregunta N° 2 de la primera parte, como en el primer bloque de la cuarta parte, porcentajes un tanto menores que las dos definiciones anteriores, pero no menos representativos. De lo que se deduce, que un grupo de los alumnos participantes en la investigación, tienen una visión más amplia y reflexiva en relación a la utilidad que proporciona la historia.

El segundo bloque de preguntas de la cuarta y última parte del cuestionario, estaba constituido por dos preguntas. La primera de ellas⁶¹⁷, tenía como objetivo conocer cuáles asignaturas del plan de estudios señalan los estudiantes como más útil y más inútil para su formación. Y la segunda⁶¹⁸, se elaboró con la intención de averiguar las razones de la utilidad o la inutilidad que los alumnos le otorgan a la historia con respecto a las otras asignaturas del plan de estudios del 9° grado de la tercera etapa de la educación básica.

Así, en la pregunta 31 se les pedía a los alumnos señalar según su opinión las 2 asignaturas más útiles y las 2 más inútiles para su formación. Esta pregunta se diseñó con respuestas de tipo abierta. Concretamente, se les presentó un cuadro en donde debían apuntar desde su perspectiva dos asignaturas útiles y dos inútiles. Los resultados se expresan en los cuadros y gráficos que se presentan a continuación:

⁶¹⁶ Pregunta N° 28.

⁶¹⁷ Pregunta N° 31: Según tu opinión señala las 2 asignaturas más útiles y las 2 más inútiles.

⁶¹⁸ Pregunta N° 32: Si has señalado a la historia ¿Por qué la clasificas con ese grado de utilidad o inutilidad?

CUADRO 125. Frecuencias globales. Pregunta 31

Según tu opinión señala las 2 asignaturas más útiles y las 2 más inútiles para tu formación.

Asignaturas	Porcentajes globales.			
	1era más útil	2da más útil	1era más inútil	2da más inútil
Biología	8,9%	6,3%	3,5%	2,5%
Castellano	18,7%	18,3%	3,3%	1,6%
Educación Física	2,7%	2,2%	33,0%	15,1%
Educación para el trabajo	1,6%	3,0%	17,3%	23,5%
Física	8,3%	9,4%	8,6%	8,6%
Geografía	4,9%	5,4%	4,8%	6,5%
Historia	9,7%	9,7%	7,8%	2,5%
Inglés	10,2%	9,2%	8,6%	4,6%
Matemática	26,5%	22,9%	3,2%	2,4%
Química	7,8%	10,5%	4,0%	4,9%
Todas son útiles ⁶¹⁹	0,3%	0,3%	1,7%	11,9%
No contesto	0,5%	2,9%	3,7%	15,9%

Los resultados que se observan en el cuadro anterior indican que, los alumnos en su mayoría afloran una variedad de opiniones en cuanto a la primera asignatura que consideran más útil. Sin embargo, se aprecian matices interesantes de resaltar. Como el que los porcentajes más representativos se concentran en los dos grupos de alumnos que señalan a la matemática⁶²⁰ y el castellano. Es decir, 167 y 118 estudiantes respectivamente de total de los encuestados. Con menor representatividad se aprecian otros grupos de alumnos que consideran a las otras asignaturas del plan de estudios como la primera más útil. En este sentido, observamos que un grupo de 64 alumnos representado por el 10,2% señala a la asignatura de inglés. Sólo 61 estudiantes, lo que en términos de porcentaje es un 9,7%, consideran a la historia como la más útil. Un 8,9% de los alumnos encuestados señala a biología. El 8,3% de la muestra menciona a

⁶¹⁹ Surge de las opiniones ofrecidas por los alumnos.

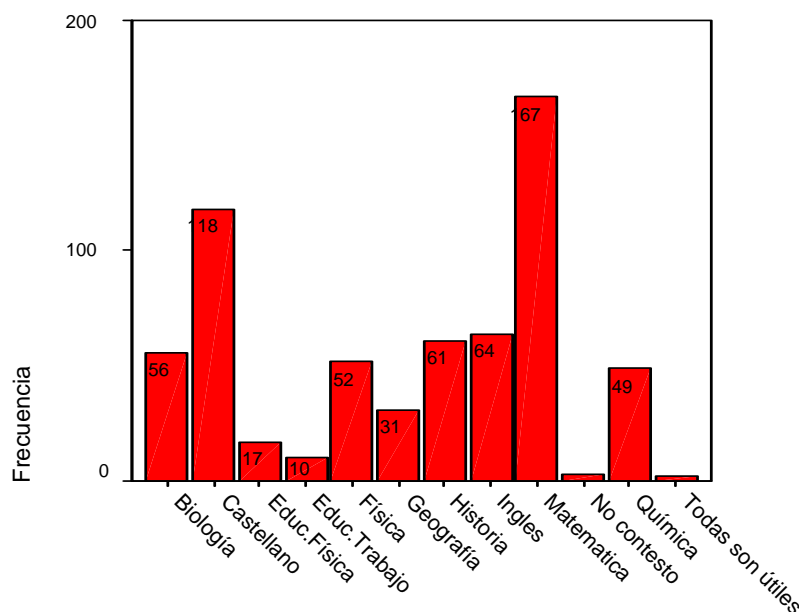
⁶²⁰ Porcentaje que representa 167 estudiantes sobre un total de 630.

la asignatura física. Igualmente, la materia de química es considerada como la primera más útil por el 7,8% del alumnado. Otro grupo, de estudiantes representado por el 4,9% señala a la geografía. Y finalmente, se distingue educación física con un 2,7% y educación para el trabajo con un 1,6%.

De manera, que frente a estos resultados se puede afirmar que la tendencia más representativa de los alumnos⁶²¹ encuestados, es a considerar las asignaturas de matemática y castellano como las primeras más útiles para su formación. Considerando el número de alumnos que señaló a la historia, se puede decir que ocupa un lugar intermedio. Tal como lo evidencia el gráfico siguiente.

GRÁFICO N° 76. Diagrama de barra. Pregunta 31.

Primera asignatura más útil.



Por lo que se refiere a la segunda materia que los alumnos consideran como más útil para su formación, se distinguen nuevamente, la matemática en primer lugar. Puesto, que representa el 22,9%, 144 alumnos del total y, en segundo lugar, el castellano con un 18,3%, es decir, 115 estudiantes. Ahora bien, al igual que en el caso de la primera

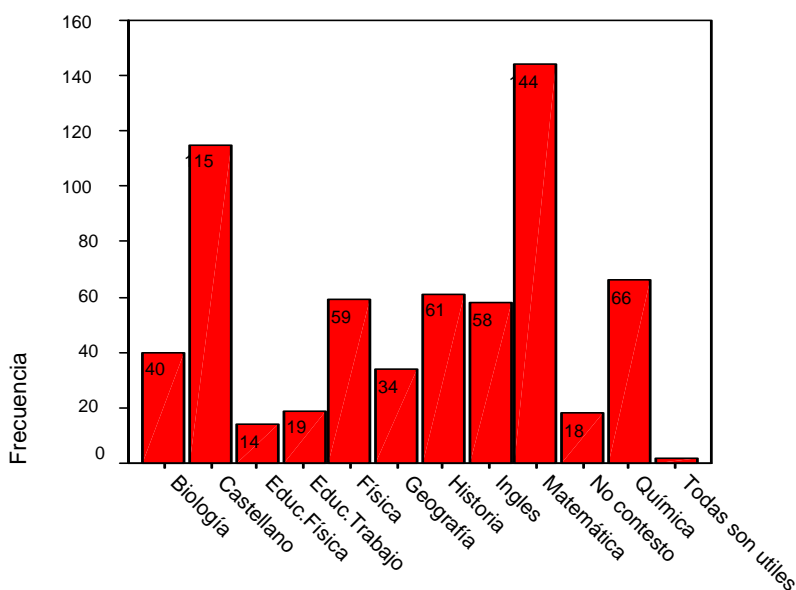
⁶²¹ La suma de los grupos de alumnos que señalan matemática y castellano alcanza 285.

asignatura más útil, aquí también se observa, aunque con menor representatividad, que otros grupos de alumnos consideran a las otras materias del plan de estudios como la segunda asignatura más útil. Así pues, se aprecia que la asignatura de química es señalada por 66 alumnos, que representa el 10,5% del total encuestado. Otro grupo de alumnos conformado por 61 sujetos y que representa el 9,7% alude a la historia. Existe un grupo de alumnos que menciona a la física con un 9,4%. Con un 9,2% se presenta la asignatura de inglés. Es decir, 59 y 58 estudiantes respectivamente.

Un grupo de alumnos representado por el 6,3% hace mención a la asignatura de biología como la segunda más útil. Geografía la señala un grupo representado por el 5,4%. Nuevamente aparecen con porcentajes menos representativos las asignaturas de educación para el trabajo⁶²² y la asignatura de educación física.⁶²³ De estos resultados se desprende, que al parecer la tendencia más representativa de los alumnos es a considerar a las asignaturas de matemática y castellano como las segundas más útiles para su formación, para ilustrar lo anterior se presenta el siguiente gráfico:

GRÁFICO N° 77. Diagrama de barra. Pregunta 31.

Segunda asignatura más útil.



⁶²² 3,0%. Porcentaje que representa 19 alumnos sobre un total de 630.

⁶²³ 2,2%. Porcentaje que representa 14 alumnos sobre un total de 630.

Hasta aquí, se han analizado las asignaturas que los alumnos han señalado como la primera y la segunda más útil. Ahora, se analizarán las que consideran como la primera y la segunda más inútil. En cuanto, a la primera más inútil⁶²⁴ destacan con porcentajes más representativos dos grupos de alumnos. En primer lugar, se distinguen los que hacen mención a la asignatura de educación física con un 33,0%, que está conformado por 222 alumnos y, en segundo lugar, los que señalaron a la asignatura de educación para el trabajo con un 17,1%, porcentaje que representa 109 estudiantes del total encuestado.

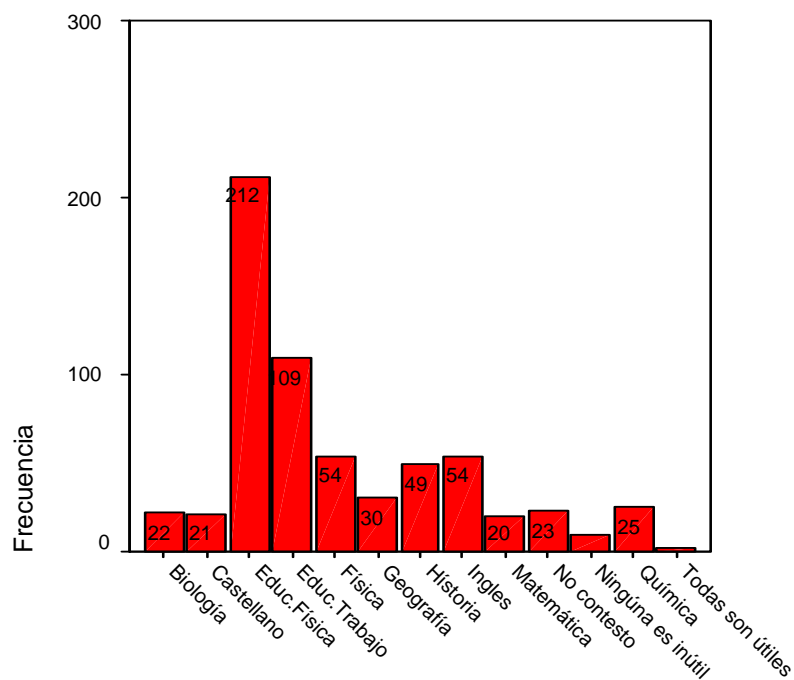
Analizando los matices que ofrecen la diversidad de respuestas expuestas, se aprecia que un grupo de estudiantes manifiesta como la primera asignatura más inútil, aunque con un porcentaje menor que las otras asignaturas, a las materias de física e inglés con un 8,6% cada una. Otro grupo conformado por 49 alumnos señala a la historia, los cuales representan un 7,8%, ocupando un lugar intermedio entre las señaladas. Otro grupo de 30 estudiantes a geografía, que en términos porcentuales es el 4,8%. La materia de química la menciona el 4,0% del alumnado. Otros tres grupos de alumnos señalan como primera asignatura más inútil, quizá con los porcentajes menos representativos, a la matemática, el castellano, y la biología.⁶²⁵ De estos resultados se deduce, que la tendencia más representativa en los alumnos encuestados es a considerar que las primeras asignaturas más inútiles son educación física y educación para el trabajo. Tal como se observa en el siguiente gráfico:

⁶²⁴ Véase cuadro 134.

⁶²⁵ 3,2%, 3,3% y 3,5% respectivamente. Porcentaje que representa aproximadamente entre 20 y 22 alumnos sobre un total de 630.

GRÁFICO N° 78. Diagrama de barra. Pregunta 31.

Primera asignatura más inútil.



En relación a la que consideran como la segunda más inútil, los resultados⁶²⁶ indican nuevamente que los grupos de alumnos más representativos señalan a las asignaturas de educación para el trabajo⁶²⁷ y educación física.⁶²⁸ Pero, del mismo modo que en los casos anteriores, se presentan matices interesantes de destacar. De tal manera, que un grupo de 54 alumnos representado por el 8,6% señala a física como la segunda asignatura más inútil. Otro grupo de 41 estudiantes alude a la geografía⁶²⁹. Existe un grupo de alumnos representado por el 4,9% que considera que la asignatura de química es la segunda más inútil. Otro 4,6% del alumnado hace mención a la materia de inglés. Y, finalmente figuran otros cuatro grupos de estudiantes con porcentajes muy poco

⁶²⁶ Véase cuadro 134.

⁶²⁷ 23,5%. Porcentaje que representa 148 alumnos sobre un total de 630.

⁶²⁸ 15,1%. Porcentaje que representa 95 alumnos sobre un total de 630.

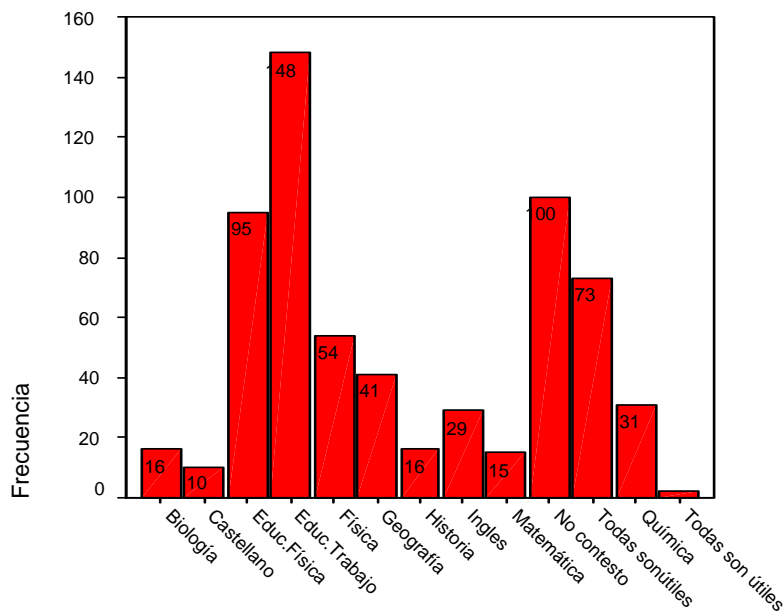
⁶²⁹ En términos de porcentaje representa el 6,5%.

representativos que señala a la historia, a la biología, a la matemática, y el castellano, como la segunda asignatura más inútil⁶³⁰.

Por último, se distingue que en la categoría⁶³¹ “todas son útiles”, el porcentaje de respuesta alcanza un 11,9%, el cual representa 75 estudiantes del total encuestado y en la de “no contesto” un 15,9%, es decir 100 alumnos. Cabe señalar, que es en estas clasificaciones, “todas son útiles y en la de no contestó” en donde se han presentado mayores porcentajes. De estos resultados es posible inferir, que la tendencia más representativa en los alumnos encuestados es a considerar a las asignaturas de educación para el trabajo y educación física como las segundas más inútiles. Pero, también se aprecia que otro grupo de alumnos manifiesta claramente que ninguna es inútil. Para ilustrar lo anterior se presenta el siguiente gráfico:

GRÁFICO N° 79. Diagrama de barra. Pregunta 31

Segunda asignatura más inútil.



⁶³⁰ 2,5%, 2,5%, 2,4% y 1,6% respectivamente. Porcentaje que representa entre 16 y 10 alumnos sobre un total de 630.

⁶³¹ Esta categoría surge de las respuestas ofrecidas por un grupo de alumnos.

Centrando el estudio en las tendencias por género⁶³², se presentan el cuadro y gráficos siguientes:

CUADRO 126. Frecuencias por sexo. Pregunta 31.

Según tu opinión señala las 2 asignaturas más útiles y las 2 más inútiles para tu formación.

Asignatura	Porcentajes por sexo.							
	1era más útil		2da más útil		1era más inútil		2da más inútil	
	H	V	H	V	H	V	H	V
Biología	9,7%	7,7%	7,6%	4,5%	2,9%	4,5%	2,1%	3,2%
Castellano	19,8%	17,0%	19,3%	16,6%	2,1%	5,3%	1,0%	2,4%
Educación Física	1,0%	5,3%	1,6%	3,2%	37,6%	27,5%	13,8%	17,0%
Educación para el trabajo	1,6%	1,6%	3,1%	2,8%	18,0%	16,2%	27,2%	17,8%
Física	7,3%	9,7%	8,9%	10,1%	6,8%	11,3%	6,5%	11,7%
Geografía	4,2%	6,1%	4,7%	6,5%	4,4%	5,3%	6,8%	6,1%
Historia	10,2%	8,9%	8,4%	11,7%	7,0%	8,9%	2,9%	2,0%
Inglés	10,2%	10,1%	10,2%	7,7%	8,1%	9,3%	3,7%	6,1%
Matemática	27,7%	24,7%	23,5%	21,9%	3,1%	3,2%	1,8%	3,2%
Química	7,3%	8,5%	9,4%	12,1%	5,0%	2,4%	3,9%	6,5%
Todas son útiles	0,3%	0,4%	0,3%	0,4%	1,9%	3,6%	14,4%	8,1%
No contesto	0,8%	0,0%	3,1%	2,4%	3,1%	4,5%	15,9%	15,8%

En los resultados que se presentan en el cuadro anterior, se observa que existe diversidad de opiniones entre las chicas y los chicos en lo que se refiere a las asignaturas que consideran más útiles y más inútiles. No obstante, se aprecia que el grupo más representativo de chicas y chicos señala como la primera asignatura más útil⁶³³ a la matemática y el castellano. Aunque, hay que resaltar un matiz diferencial, el porcentaje en las dos asignaturas es ligeramente más alto en las chicas que en los chicos. Así pues, la matemática es señalada por más de una cuarta⁶³⁴ parte de las chicas, frente al 24,7% de los chicos y la asignatura de castellano, alcanza el 19,8% en las chicas, porcentaje que representa 76 alumnas del total encuestado. Mientras, que en los chicos está representada por el 17,0%, es decir 42 alumnos de los que conforman el total de los varones. Por otro lado, se advierte que en el caso de la asignatura inglés no se aprecian diferencias por género, sino más bien, semejanzas.

⁶³² En el análisis de las tendencias por sexo se señalara el número de chicas y chicos equivalentes al porcentaje sólo en los casos más representativos.

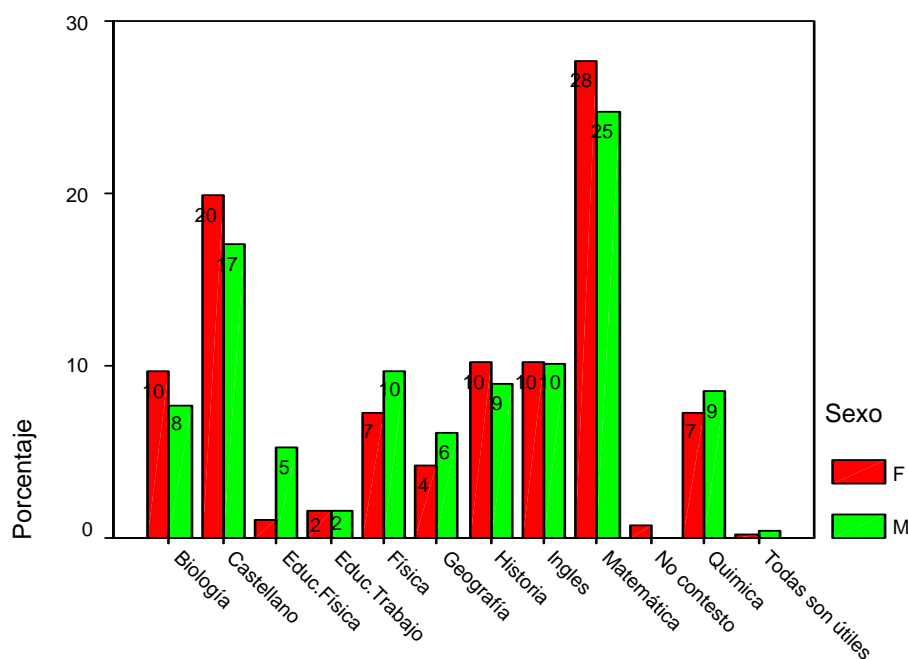
⁶³³ Pregunta N° 31.

⁶³⁴ Representa 106 chicas sobre un total de 383.

Otro matiz interesante de resaltar, es que los resultados evidencian que un grupo de chicas tienen preferencias por las asignaturas de historia y biología⁶³⁵. No obstante, se observa otro grupo de chicos que tienen mayor preferencia que las chicas por las asignaturas de física, química y geografía. Igualmente, las respuestas ubican a dos grupos de chicas y chicos que ofrecen matices diferenciales en otras asignaturas. Así pues, en la materia de educación física, el porcentaje en los chicos alcanza un 5,1%, frente al 1,0% de las chicas. En tanto, en la asignatura de educación para el trabajo, se manifiestan más semejanzas que diferencias. Ya, que tanto el grupo de chicas como el grupo de chicos que la señala alcanza el 1,6%. Con la intención de ilustrar lo descrito se presenta el siguiente gráfico:

GRÁFICO N° 80. Diagrama de barra. Tendencias por sexo. Pregunta 31.

Primera asignatura más útil.



⁶³⁵ Pues, los porcentajes alcanzan 10,2% y 9,7% respectivamente. En tanto, que en los chicos esta representado por el 8,9% y el 7,7%.

En relación a la segunda asignatura más útil observamos,⁶³⁶ que nuevamente se distingue que el grupo de chicos y chicas más representativo señala a la matemática y el castellano. Por otro lado, se aprecia que la tendencia se mantiene, debido a que el porcentaje de chicas que señala a la asignatura de matemática es ligeramente⁶³⁷ mayor que en los chicos. Similarmente, se presentan los porcentajes en castellano. Pues, mientras que en las chicas alcanza un 19,3%, en los chicos esta representado por el 16,6%.

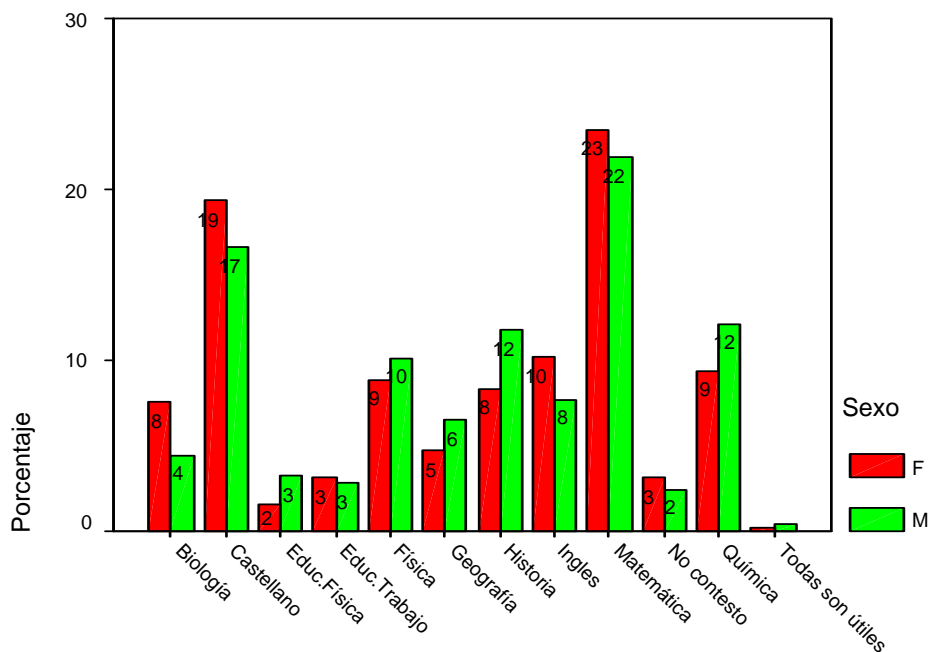
En cuanto, al resto de las asignaturas se aprecia que un grupo de chicas y chicos prefieren a las asignaturas de biología e inglés. En tanto, que otro grupo de chicos manifiestan preferir las asignaturas de química, historia, física y geografía. Por otro parte, un grupo de chicos, representado por el 3,2%, señala a la asignatura de educación física como la segunda asignatura más útil. Mientras, que el grupo de chicas que hace mención a esta asignatura, alcanza el 1,6%. En cambio, en el grupo de chicas y chicos que señalan a la asignatura de educación para el trabajo como la segunda más útil, se puede apreciar que la diferencia solo alcanza el 0,3%. Dicho de otra forma, las diferencias presentadas en lo que se refiere a la asignatura de educación para el trabajo son casi inapreciables. Para ilustrar lo descrito se presenta el siguiente gráfico:

⁶³⁶ Véase cuadro 135.

⁶³⁷ Las chicas se posicionan 1,6% por encima de los chicos.

GRÁFICO N° 81. Diagrama de barra. Tendencias por sexo. Pregunta 31.

Segunda asignatura más útil.



Hasta aquí, se han analizado las asignaturas que los alumnos han mencionado como la primera y la segunda más útil. Ahora se abordarán, las que consideran como primera y segunda más inútil. En relación a la primera más inútil, destaca el hecho de que el porcentaje en la asignatura de educación física es ligeramente mayor en las chicas⁶³⁸ que en los chicos⁶³⁹. En tanto, que en otro grupo de alumnos que hacen mención a la asignatura de educación para el trabajo, destaca el hecho de que el porcentaje es ligeramente mayor en los chicos⁶⁴⁰ que en las chicas⁶⁴¹. También se observan en las chicas otros criterios de preferencias en torno al resto de las asignaturas escolares. Igualmente, otro grupo de chicas señala a la asignatura de inglés como la más inútil.

⁶³⁸ 37,6%. Representa 144 chicas sobre un total de 383.

⁶³⁹ 27,5%. Representa 68 chicos sobre un total de 247.

⁶⁴⁰ 16,2%. Representa 40 chicos sobre un total de 247.

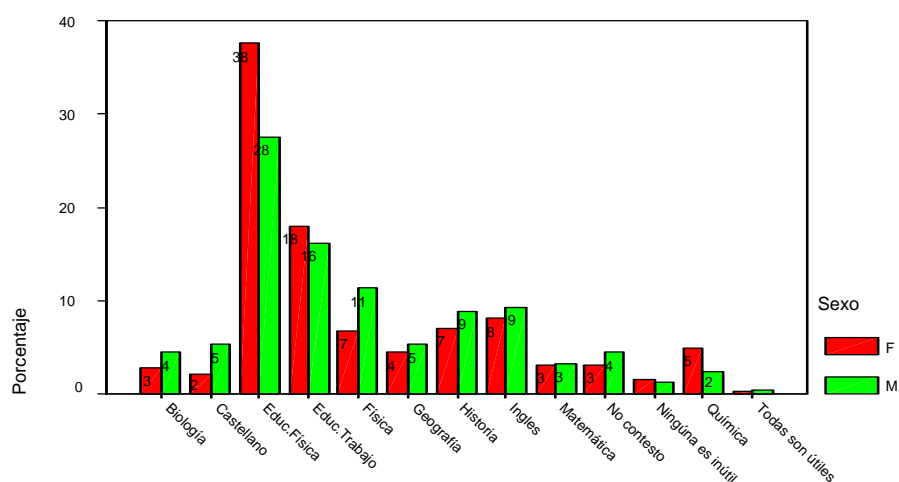
⁶⁴¹ 18,0%. Representa 69 chicas sobre un total de 383.

Otro hace mención a la asignatura de historia, que esta representado por 6,8%. Mientras, que otro dos grupo de chicas hace referencia a física⁶⁴² y a química y, finalmente aparece un grupo de alumnas que señala a la geografía, con 4,4%. En tanto, que en los chicos se distingue primeramente un grupo que señala a la asignatura de física.⁶⁴³ Otros que mencionan la materia de inglés, representa el 9,3%. Existe un grupo de chicos que hace mención a la asignatura de historia, con un 8,9%. En cambio, otros dos grupos de alumnos consideran que la primera asignatura más inútil es geografía y castellano, con un 5,3% respectivamente. Finalmente, aparece un pequeño grupo de alumnos opinando que es la biología.

Por otra parte, también se observa que otro grupo de chicas y de chicos, aunque con porcentajes menos representativos, señalan a la matemática con un 3,0% respectivamente. Indicando de esa forma, que no se presentan diferencias, sino más bien semejanzas. Las otras materias que presentan porcentajes menores en las chicas son biología y castellano. En cambio, en los chicos aparece un grupo que señala a la asignatura de química. Para ilustrar lo descrito se presenta el siguiente gráfico:

GRÁFICO N° 82. Diagrama de barra tendencias por sexo⁶⁴⁴. Pregunta 31

Primera asignatura más inútil.



⁶⁴² El cual representa el 6,8% y 5,0% de las chicas respectivamente.

⁶⁴³ El cual representa 11,3% de los chicos.

⁶⁴⁴ Los porcentajes de las categorías “todas son inútiles y ninguna es inútil”, en el análisis fueron sumados.

En lo que se refiere a la segunda asignatura más inútil, se observa que el porcentaje más representativo se agrupa, tanto en las chicas⁶⁴⁵ como en los chicos⁶⁴⁶, en las materias de educación para el trabajo y educación física. Sin embargo, se presentan otros matices⁶⁴⁷ interesantes de resaltar. Así, aparecen diferentes opiniones por grupos de chicas, unas señalan a la asignatura de geografía, y otras a física. Mientras, que en el caso de los chicos, aparece un primer grupo que hace mención a la física⁶⁴⁸. Otro segundo grupo a química.⁶⁴⁹ Un tercer grupo, menciona a la asignatura de inglés.⁶⁵⁰ Igualmente un 6,1% señala a la geografía.

También se observa, aunque con porcentajes menos representativos, seis grupos de chicas que respectivamente, hacen mención como la segunda asignatura más inútil a: química, inglés, historia, biología, matemática y, finalmente castellano⁶⁵¹. En tanto, que en el caso de los chicos se observa que hay un grupo que hace mención en primer lugar a la matemática⁶⁵² y en segundo lugar a biología⁶⁵³. En tercer lugar, un grupo que menciona el castellano⁶⁵⁴ y finalmente otro representado por apenas el 2,0% que señala a la asignatura de historia como la segunda más inútil. Cabe resaltar, que en relación al grupo de alumnos que considera que “todas las asignaturas son importantes”⁶⁵⁵, los porcentajes son bastantes claros, existe una mayor tendencia en las chicas que en los chicos a manifestar que todas las asignaturas del plan de estudios son útiles. Puesto, que el 14,4% de las chicas, señala que ninguna de las asignaturas son inútiles, en tanto que el porcentaje de chicos sólo alcanza un 8,1%. Para ilustrar lo anterior se presenta el siguiente gráfico:

⁶⁴⁵ Para el 27,2% de las chicas educación para el trabajo es la segunda asignatura más inútil. Porcentaje que representa a 104 alumnas sobre un total de 383. Y, para el 13,8% es educación física porcentaje que representa a 53 chicas sobre un total de 383.

⁶⁴⁶ Para el 17,8% de los chicos educación para el trabajo es la segunda asignatura más inútil. Porcentaje que representa a 48 alumnos sobre un total de 247. Y, para el 17,0% es educación física porcentaje que representa a 42 chicos sobre un total de 247.

⁶⁴⁷ Véase cuadro 135.

⁶⁴⁸ El cual está representado por el 11,7%.

⁶⁴⁹ El cual representa un 6,5%.

⁶⁵⁰ El cual representa un 6,1%

⁶⁵¹ 3,9%, 3,7%, 2,9%, 2,5%, 1,8%, 1,0%, respectivamente.

⁶⁵² El cual representa un 3,2%.

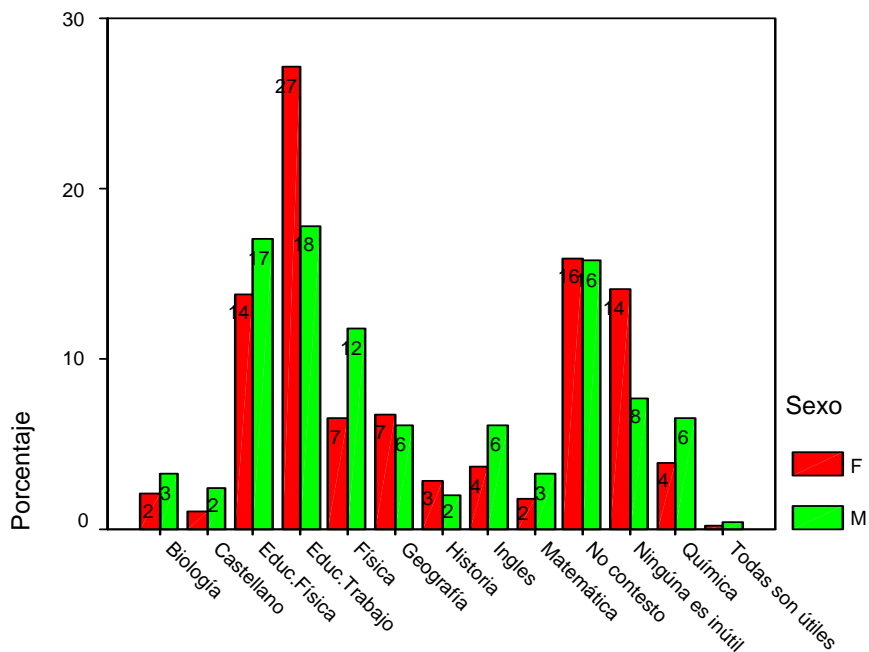
⁶⁵³ El cual representa un 3,2%.

⁶⁵⁴ El cual representa un 2,4%.

⁶⁵⁵ Categoría que surge de las respuestas manifestadas por los alumnos.

GRÁFICO N° 83. Diagrama de barra. Tendencias por sexo. Pregunta 31.

Segunda asignatura más inútil.



Hasta aquí, se han analizado las consideraciones de los alumnos encuestados en relación a las dos asignaturas más útiles y las dos más inútiles del plan de estudios, tanto de forma global, como las diferentes tendencias por género. Ahora, se centrará el análisis en los resultados obtenidos en la asignatura de historia. En este sentido, se exponen los siguientes cuadros:

CUADRO 127. Frecuencias globales. Asignatura historia.

Asignatura	Porcentajes globales.			
	1era más útil	2da más útil	1era más inútil	2da más inútil
Historia	9,7%	9,7%	7,8%	2,5%

CUADRO 128. Frecuencias por sexo. Asignatura historia.

Asignatura	Porcentajes por sexo.							
	1era más útil		2da más útil		1era más inútil		2da más inútil	
	H	V	H	V	H	V	H	V
Historia	10,2%	8,9%	8,4%	11,7%	7,0%	8,9%	2,9%	2,0%

Los resultados que se observan en los cuadros precedentes indican, que dos grupos de 61 alumnos de los encuestados consideran a la asignatura de historia como la primera y la segunda asignatura más útil, respectivamente. Dentro del grupo que la considera como la primera asignatura más útil, destacan las chicas por encima de los chicos. Pues, el porcentaje de alumnas alcanza 10,2%, es decir 39 sujetos del total de chicas, frente al 8,9% de los alumnos, que representa 22 del total de los varones encuestados. No obstante, en cuanto al grupo de alumnos que la considera como la segunda asignatura más útil, se aprecia que los chicos se posicionan por encima de las chicas. Ya que el porcentaje de varones que la señala está representado por el 11,7%, y en las hembras es de 8,4%.

De estos resultados se desprende, que el número de alumnos que la considera como la primera y la segunda asignatura más útil no es el más representativo. Pero, la tendencia a señalarla como la primera más útil es mayor en las hembras que en los varones. En cambio, la tendencia a considerarla como la segunda asignatura más útil, está más presente en los chicos que en las chicas.

Por otro lado, también se aprecia que otro grupo de alumnos considera a la historia como la primera y la segunda más inútil. El porcentaje de alumnos que señala a la historia como la primera asignatura más inútil alcanza 7,8%, es decir 49 alumnos y el que la considera como la segunda asignatura más inútil está representado por el 2,5%, lo que representa 16 estudiantes del total de la muestra. En relación al grupo de alumnos

que la considera como la primera asignatura más inútil, se observa que la tendencia es ligeramente mayor⁶⁵⁶ en los chicos que en las chicas. Ya, que el porcentaje de chicos es de 8,9%. Mientras, que en las chicas es de 7,0%.

En cambio, en el grupo de chicas y chicos que la señalan como la segunda asignatura más inútil, no se presentan diferencias muy marcadas. En otras palabras, la diferencia entre un sexo y otro es apenas del 0,9%, es decir, casi inapreciable. Frente a estos resultados se deduce, que la tendencia por género a considerar a la asignatura de historia como la primera y la segunda asignatura más inútil, no es el más representativo.

Estos resultados permiten expresar la siguiente conclusión, sin lugar a dudas, más de la mitad del alumnado encuestado, no señala a la asignatura de historia como la primera y la segunda más útil, pero tampoco, como la primera y la segunda más inútil.

Hasta aquí se han analizado los resultados de la primera pregunta⁶⁵⁷ de la cuarta y última parte. Ahora, se analizarán los resultados de la segunda pregunta⁶⁵⁸. Ésta se diseñó con la intención de averiguar las razones de la utilidad o la inutilidad que los alumnos le otorgaban a la historia con respecto a las otras asignaturas del plan de estudios del 9º grado de la tercera etapa de la educación básica. Concretamente, se elaboró una pregunta de respuestas de tipo abierta, en donde se le pedía al alumnado que había señalado a la asignatura de historia como útil o inútil, explicar las razones de su calificación. Los resultados obtenidos se exponen en los cuadros y gráficos siguientes.

⁶⁵⁶ Los chicos se posicionan 1,9% por encima de las chicas.

⁶⁵⁷ Pregunta 31. Según tu opinión señala las 2 asignaturas más útiles y las 2 más inútiles para tu formación..., para más información consultar el anexo N° 5.2.

⁶⁵⁸ Pregunta 32. Si has señalado a la historia ¿Por qué la calificas con ese grado de utilidad o inutilidad?

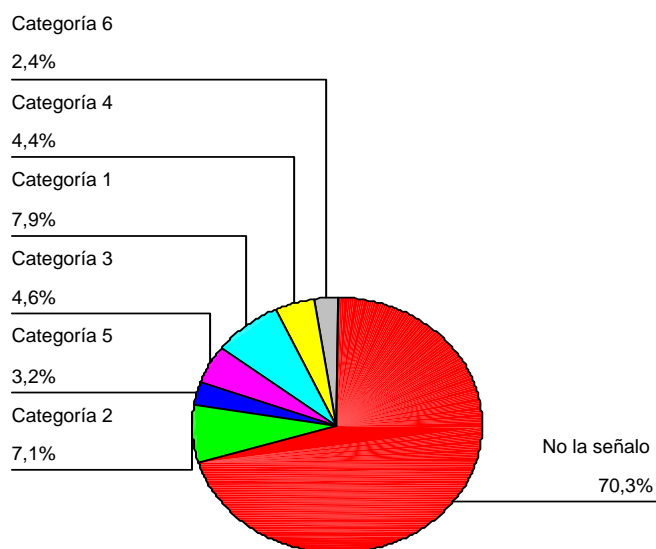
CUADRO 129. Resultados globales. Pregunta 32.

Si has señalado a la historia ¿Por qué la calificas con ese grado de utilidad o inutilidad?

Categorías⁶⁵⁹	Porcentajes Globales
1. Porque es útil para mi formación cultural y profesional	7,9%
2. No me gusta, porque es muy larga y aburrida.	7,1%
3. Porque me permite conocer el pasado y entender el presente.	4,6%
4. Porque es importante para conocer la historia de mi país.	4,4%
5. No me servirá para mi futuro profesional.	3,2%
6. Porque aprendemos a ser mejores ciudadanos.	2,4%
7. No la señalo.	70,3%

GRÁFICO N° 84. Resultados globales. Pregunta 32.

Si has señalado a la historia ¿Por qué la calificas con ese grado de utilidad o inutilidad?



⁶⁵⁹ Categorías que surgen de las respuestas ofrecidas por el alumnado encuestado.

El análisis de los resultados de las razones de la calificación que los alumnos le han otorgado a la asignatura de historia, se iniciará con las respuestas manifestadas por el grupo de estudiantes que la señaló como la primera y la segunda más útil. En este sentido, se aprecia⁶⁶⁰ que la primera categoría es aquella que agrupa el número de respuestas más numeroso, representado por el 7,9% del alumnado, los cuales exponen como argumento de su calificación que la historia es útil para su formación cultural y profesional. Para ilustrar lo anterior, se presentan algunas de las opiniones expresadas por los alumnos:

“Es útil para estar informados sobre los hechos y acontecimientos históricos.”

“Porque es importante para mi formación integral.”

“Porque nos es útil para nuestra formación académica.”

“Porque contribuye con mi aprendizaje y formación integral.”

“Porque quiero ser profesora de historia.”

“Porque quiero si tengo la oportunidad..., irme a una escuela militar.”

Otro grupo de alumnos, está constituido por aquellos que expresan una visión más amplia de la historia, ésta ya no sólo se circunscribe al conocimiento del pasado, sino a la comprensión y explicación de los problemas del mundo actual a través de ella⁶⁶¹. El porcentaje de alumnos que manifiesta esta consideración más compleja está representado por el 4,6%. Para ilustrar lo anterior, se presentan algunas de las opiniones expresadas por los alumnos:

“Porque, así conozco mi pasado, y como ya dije, me ubico en mi presente.”

“Porque aprendemos el pasado para entender el presente.”

“Es una asignatura muy útil, porque con ella conocemos los hechos más importantes de pasado y adquirimos una visión social, cultural y política del presente.”

⁶⁶⁰ Véase cuadro 138.

⁶⁶¹ Categoría N° 3.

“Es útil porque así conocemos el pasado y entendemos el presente.”

“La historia es útil porque me enseña a conocer el pasado y a entender lo de ahora.”

Un tercer grupo de alumnos representado por el 4,4%, es aquel que expone como razón de la calificación otorgada a la historia, la importancia que tiene el conocimiento del pasado de su país⁶⁶². Para ilustrar lo anterior, se presentan algunas de las definiciones expresadas por los alumnos:

“Porque con ella podemos conocer el pasado de nuestro país.”

“La califico como útil porque en ella se habla de todo el pasado de Venezuela.”

“La califico como útil porque nosotros como venezolanos, debemos conocer nuestra historia.”

“Porque es importante conocer la historia de mi país.”

“Porque me interesa y puedo conocer todo sobre Bolívar.”

“Porque aprendo y conozco el pasado de mi país.”

Otro grupo de alumnos consideran que la utilidad de la historia, se explica en que ésta les permite aprender a ser mejores ciudadanos⁶⁶³. El porcentaje de los que tienen esta opinión alcanza el 2,4%. En este sentido, se presentan algunas de las reflexiones realizadas por los estudiantes:

“La califico con ese grado de utilidad porque es la materia que me hace ser mejor ciudadano.”

“La señale como útil porque aprendemos de la vida cotidiana y nos enseña a ser mejor personas.”

“Porque aprendemos a ser ciudadanos.”

“La califico como útil porque, con ella aprendo a ser un buen ciudadano.”

⁶⁶² Categoría N° 4.

⁶⁶³ Categoría N° 6.

Hasta aquí se han analizado las razones que aducen los alumnos que calificaron a la asignatura de historia como la primera y la segunda más útil. Ahora, se analizarán las razones que ofrecieron los alumnos que la señalaron como la primera y la segunda más inútil. En este sentido, se aprecia que un grupo de alumnos representado por el 7,1% del alumnado califica la historia como una asignatura muy larga y aburrida⁶⁶⁴, siendo ésta la categoría que agrupa el porcentaje más alto de respuestas. Para ilustrar lo anterior, se presentan algunas de las opiniones expresadas por los alumnos:

“Porque no me gusta, porque es muy larga y aburrida.”

“Porque no me gusta.”

“Porque los temas son muy largos.”

“Porque es aburrida y además no tiene nada que ver con lo que voy a estudiar.”

“Porque me aburro.”

“Porque no comprendo que ciencia tiene saber la historia de nuestros antepasados.”

“Es muy larga y me aburre.”

Otro grupo de alumnos alude como razón de su calificación, a que la historia no les servirá para su futuro profesional⁶⁶⁵. El porcentaje que agrupa estas respuestas alcanza un 3,2%. En este sentido, se presentan algunas de las reflexiones realizadas por los estudiantes:

“No me sirve para mi futuro profesional.”

“Me parece que no tiene que ver con lo que quiero estudiar.”

“No me parece útil para mi futuro profesional, porque quiero ser profesor de inglés.”

“Yo quiero ser médico, no profesor de historia.”

⁶⁶⁴ Categoría N° 2.

⁶⁶⁵ Categoría N° 5.

“La califique como inútil porque no se relaciona con lo yo quiero estudiar en la universidad.”

Para complementar el análisis de la pregunta y conocer las tendencias que se producen por género, se presenta el cuadro siguiente:

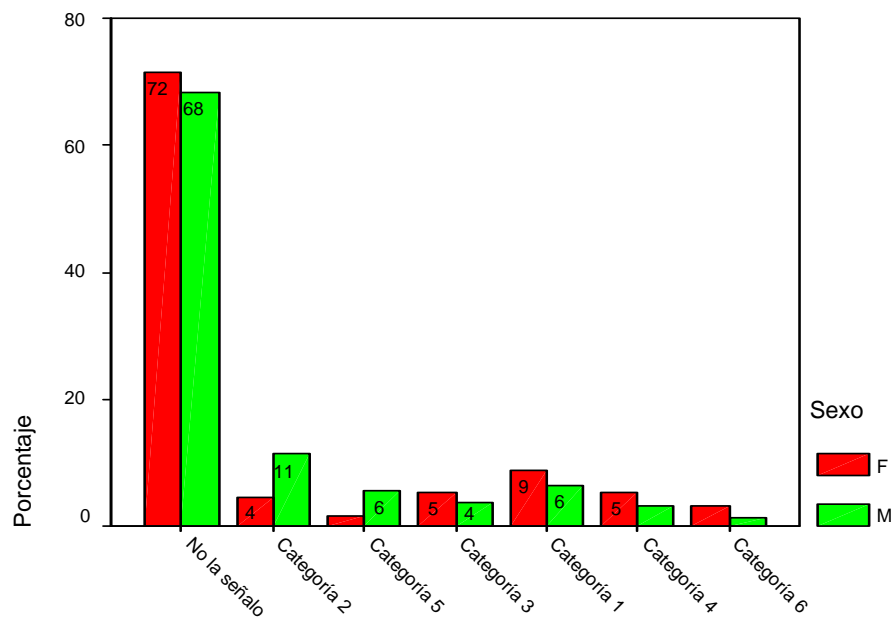
CUADRO 130. Resultados por sexo. Pregunta 32.

Si has señalado a la historia ¿Por qué la calificas con ese grado de utilidad o inutilidad?

Categorías	Porcentajes por sexo	
	Femenino	Masculino
1. Porque es útil para mi formación cultural y profesional	8,9%	6,6%
2. No me gusta, porque es muy larga y aburrida.	4,4%	11,3%
3. Porque me permite conocer el pasado y entender el presente.	5,2%	3,6%
4. Porque es importante para conocer la historia de mi país.	5,2%	3,2%
5. No me servirá para mi futuro profesional.	1,6%	5,7%
6. Porque aprendemos a ser mejores ciudadanos.	3,2%	1,2%
7. No la señalo.	71,5%	68,4%

GRÁFICO N° 85. Diagrama de barra. Resultados por sexo. Pregunta 32

Si has señalado a la historia ¿Por qué la calificas con ese grado de utilidad o inutilidad?



El análisis de las tendencias por sexo se realizará de forma similar al caso anterior. Es decir, se iniciará primero con las categorías que agrupan las respuestas del grupo de chicas y chicos que han señalado a la asignatura de historia como la primera y la segunda más útil. Y, en segundo lugar se abordarán las opiniones ofrecidas por las chicas y los chicos que la han mencionado como la primera y la segunda más inútil. De tal manera, que en relación a la categoría número uno, porque es útil para mi formación cultural y profesional, se observa claramente, que las chicas aluden en mayor medida que los chicos a este argumento para justificar la calificación otorgada a la historia. Ya que, mientras el porcentaje en las chicas alcanza el 8,9%, o sea 34 del total de ellas, en los chicos es de 6,6%, es decir, 16 alumnos de 247.

En lo que se refiere a la categoría que relaciona la utilidad de la historia con la comprensión del presente a través del pasado⁶⁶⁶, se observa que nuevamente, las chicas se posicionan 1,6% por encima de los chicos. Lo que indica, que aunque la diferencia entre un sexo y otro es muy poco significativa, el número de chicas que alude a este argumento como razón de la calificación otorgada a la historia es mayor.

En cuanto a la categoría; porque es importante para conocer la historia de mi país⁶⁶⁷, se observa que el porcentaje en las chicas es de 5,2%, lo que representa 20 chicas de un total de 383, mientras que en los chicos representa un 3,2%, apenas 8. De tal manera, que la diferencia entre un sexo y otro es de 2%. Lo que indica, que las chicas hacen mayor referencia a la importancia que tiene el conocimiento del pasado de su país, como razón del grado de utilidad que le han asignado a la historia.

Al estudiar las diferencias que se presentan por sexo en la categoría, porque aprendemos a ser mejores ciudadanos⁶⁶⁸, se observa que otra vez el porcentaje que hace mención a ésta es mayor en las chicas que en los chicos. En otras palabras, las chicas se posicionan 1,9% por encima de los chicos. De lo que se deduce, que a pesar de que la diferencia es

⁶⁶⁶ Categoría N° 3.

⁶⁶⁷ Categoría N° 4.

⁶⁶⁸ Categoría N° 6.

poco significativa, las chicas en mayor medida que los chicos, consideran que la historia contribuye con la construcción de las personas para ser mejores ciudadanos.

Hasta aquí, se han analizado las diferencias por sexo de las razones a las que hacen mención los alumnos que calificaron a la asignatura de historia como la primera y la segunda más útil. Ahora, se analizarán las diferencias por sexo de las razones que ofrecieron los alumnos que la calificaron como la primera y la segunda más inútil. Al respecto, se observa claramente que las chicas tienen una valoración más positiva de la asignatura de historia. Pues, el porcentaje que alude a que no les gusta, porque es muy larga y aburrida⁶⁶⁹, es mayor en los alumnos que en las alumnas. En las chicas alcanza un 4,4%, o sea 17 alumnas, mientras que en los chicos es de 11,3%, o sea 28 de un total de 247. Es decir, los varones se posicionan un 6,9 % por encima de las hembras. Ahora bien, en lo que se refiere a la categoría no me servirá para mi futuro profesional⁶⁷⁰, se aprecia que el porcentaje en las chicas alcanza apenas a un 1,6%, 6 alumnas, frente al 5,7% de los chicos, 14 de un total de 247. La diferencia es de 4,1%. De lo que se deduce, que al parecer las alumnas valoran más que los alumnos a la asignatura de historia.

Comentarios sobre primera parte. Perspectivas de la historia

Pregunta 1.

Primero, la tendencia en la mayoría de los estudiantes es definir la historia como una disciplina que se encarga de describir personajes y hechos del pasado y, no hacia una explicación analítica de la historia.

Segundo, no se puede afirmar que existe una diferencia significativa en las respuestas expresadas entre las chicas y los chicos. Sin embargo, es necesario resaltar que se observa en las alumnas una ligera tendencia a expresar una visión más amplia de la historia que en los alumnos.

⁶⁶⁹ Categoría N° 2.

⁶⁷⁰ Categoría N° 5.

Pregunta n° 2

Primero, la mayoría de los alumnos consideran como razones más relevantes por las que se debe enseñar historia en la educación básica; el que les proporciona conocimientos del pasado, les permite la formación de la identidad nacional, y entender el presente.

Segundo, aunque se presentan coincidencias en las respuestas dadas por las chicas y los chicos, se observa que en la categoría relacionada con conocer el pasado, el porcentaje es ligeramente más alto en los chicos.

Tercero, a pesar de las coincidencias que se presentan en las respuestas a razón de género, las chicas presentan un porcentaje sensiblemente más alto en las categorías que hacen referencia a que se debe enseñar historia en la educación básica; porque según ellas ésta contribuye con la formación de la identidad nacional, les permite tener más cultura general, y porque les servirá para su futuro profesional.

Pregunta n° 3

El grupo de estudiantes del 9° grado de educación básica de esta muestra⁶⁷¹, responde de manera muy general cuando se les pregunta sobre los temas de historia que les gustan o les interesa profundizar. En otras palabras, presentan dificultades para plantear los contenidos temáticos de historia que les interesa, lo que impide emitir alguna conclusión en torno a esta cuestión

Pregunta n° 4

Primero, a pesar de la diversidad de las actividades expuestas por los alumnos entre las que se encuentran las exposiciones, está claro que fundamentalmente la participación del alumnado en las clases de historia, se concentra en atender las explicaciones del profesor, copiar las clases y hacer trabajos en grupo, lo que convierte al docente en el eje central de la clase de historia.

⁶⁷¹ En su mayoría con una edad comprendida entre 13 y 14 años, aunque se presentan excepciones, pero en porcentajes menores, tales como un grupo de alumnos que tiene entre 11 y 12 años y otro entre 15 y 17 años.

Segundo, existe una tendencia en las chicas más que en los chicos a valorar de forma más dinámica y positiva sus clases de historia.

Pregunta nº 5

Existe la tendencia, en los alumnos encuestados, a manifestar que les gustaría hacer otro tipo de actividades diferentes de las que normalmente hacen en sus clases de historia. Y son las chicas las que muestran una actitud más favorable a realizarlas.

Pregunta nº 6

Existe una tendencia en la mayoría de los alumnos a preferir y proponer actividades con un carácter más dinámico, en donde su participación sea más activa.

Comentarios sobre la concepción de la historia. Preguntas 7, 8, 9 y 10

Primero, existe una tendencia en los alumnos a considerar a la historia como la narración de los grandes hechos del pasado del hombre.

Segundo, igualmente la conciben como la ciencia social que estudia los hechos del pasado por sus causas y consecuencias.

Tercero, la historia que manifiestan está más cerca de una concepción tradicionalista y positivista del conocimiento del pasado.

Cuarto, aunque son más las semejanzas que diferencias observadas entre las chicas y los chicos en relación a la concepción de la historia, son las chicas quienes presentan un pequeño, pero más alto grado de identificación, en cuanto a la concepción tradicional y positivista de esta disciplina.

Comentarios sobre el interés de la historia. Preguntas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24

A lo largo de esta tercera parte del cuestionario se han analizado las razones por las cuales los estudiantes pueden sentir interés por la historia. En este sentido, se puede comentar lo siguiente:

En primer lugar, al alumnado encuestado le interesa la asignatura de historia porque:

- Les permite conocer el pasado de su país,
- Aprenden cosas de otros pueblos y culturas diferentes a las de su país,
- Les hará un buen ciudadano,
- En la clase trabajan en equipo con sus compañeros.

En cuanto a las diferencias por sexo, las chicas tienden a presentar un mayor grado de identificación con las tres primeras⁶⁷² razones señaladas en el párrafo anterior. Y, en relación a la cuarta⁶⁷³, se presentan más semejanzas que diferencias entre las opiniones de las chicas y los chicos.

En segundo lugar, el alumnado encuestado parece no considerar que la historia trate temas del pasado que no tienen que ver con ellos. Opinión que se presenta con mayor peso en las chicas que en los chicos. Por otra parte, tampoco consideran que utilice términos que sean difíciles de entender y, en este sentido las tendencias por sexo, apuntan más a semejarse que a diferenciarse.

En tercer lugar, se advierte que los alumnos a pesar de no considerar que la historia sea aburrida, tampoco la encuentran interesante. Esta percepción se presenta en mayor proporción en los chicos que en las chicas. Pero, si creen que es muy teórica, valoración

⁶⁷² Porque: les permite conocer el pasado de su país, aprenden cosas de otros pueblos y culturas diferentes a las de su país, les hará un buen ciudadano.

⁶⁷³ Porque en la clase se trabaja en equipo con sus compañeros.

que está más presente en las mujeres que en los hombres. Además, destaca el hecho de ambos sexos la califican como muy memorística y repetitiva.

En cuarto lugar, tanto en las chicas como en los chicos las asignaturas que despiertan mayor interés son castellano y literatura, matemáticas, inglés y biología.

En quinto lugar, se puede señalar que la asignatura de historia despierta en el alumnado encuestado un interés medio-medio en relación con el resto de las asignaturas del plan de estudios. Valoración que se presenta mayoritariamente, en las chicas y es menor en los chicos.

Y finalmente, los alumnos justifican el grado de interés con el que calificaron a la historia argumentando razones tales como que: les permite conocer el pasado, no les sirve para su futuro profesional. También mencionan otros motivos como son; que ésta es muy extensa, o teórica y aburrida, o que aunque es importante, hay otras asignaturas esenciales, o porque es importante para la formación cultural, y permite entender el presente.

Comentarios sobre la utilidad de la historia. Pregunta 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 y 32

A lo largo de esta cuarta parte del cuestionario, se ha analizado la opinión de los estudiantes en relación a la utilidad social y académica que tiene la historia para ellos. En ese sentido, se puede comentar lo siguiente:

En primer lugar, la utilidad de la historia desde la perspectiva de los alumnos está relacionada con que ésta les permite conocer el pasado, les refuerza la identidad nacional, con la importancia que tiene como asignatura para la formación integral de las personas, y con la comprensión de los problemas del mundo actual. Estos resultados

permiten inferir por un lado, que la mayoría de los alumnos aún tienen una visión de la utilidad de la historia limitada sólo al conocimiento del pasado y, por otro lado, también se evidencia que un sector de la muestra, aunque minoritario, valora la utilidad de la historia con un sentido más amplio y crítico.

En segundo lugar, en lo que se refiere a las tendencias por sexo, se observa que las chicas valoran en mayor medida que los chicos, la utilidad que tiene el conocimiento del pasado.

En tercer lugar, a pesar de la diversidad de opiniones que manifiesta el alumnado en relación a la primera y segunda asignatura más útil y, la primera y la segunda más inútil, esta claro que desde la perspectiva de los alumnos destaca matemática y castellano como la primera y la segunda asignatura más útil. Y, educación para el trabajo y educación física como la primera y la segunda más inútil.

En cuarto lugar, más de la mitad del alumnado encuestado no señala a la asignatura de historia como la primera y la segunda más útil, pero tampoco, como la primera y la segunda más inútil.

En quinto lugar, los alumnos que señalaron a la asignatura de historia como la primera y la segunda más útil, aducen como razones a que contribuye con su formación cultural y profesional, a que permite conocer el pasado y entender el presente, a la importancia de conocer la historia de su país y a la formación de mejores ciudadanos. En cuanto a las diferencias por sexo se advierte, que estas razones son expresadas en mayor medida por las chicas que por los chicos.

En sexto lugar, los alumnos que calificaron a la asignatura de historia como la primera y la segunda más inútil exponen como razones a que es muy larga y aburrida, y a que no les servirá para su futuro profesional. En lo que se refiere a las diferencias por sexo, se observa que estas consideraciones se presentan en mayor proporción en los chicos que en las chicas.

5. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimiento de historia y el cuestionario de percepción.

5.1. Cuestiones preliminares.

En los apartados precedentes, se han descrito y analizado tanto los resultados de la prueba de conocimientos de historia, como los del cuestionario de percepción que tienen los alumnos⁶⁷⁴ acerca de cómo se aprende la asignatura de historia en la Educación Básica Venezolana en el estado Carabobo. En este apartado se analizará la correlación existente entre los resultados de la prueba de conocimientos y el cuestionario de percepciones. Tal como se ha expuesto en el capítulo metodológico, uno de los objetivos de esta investigación es determinar si existe o no correlación entre las calificaciones obtenidas por los alumnos en la prueba de conocimientos con el grado de interés y utilidad que le asignan a la historia. No obstante, antes de dar inicio a la explicación de los resultados obtenidos es preciso hacer referencia al método estadístico aplicado a las variables. Al igual se consideraran las variables que se tomaron en cuenta para hacer dicha correlación.

La correlación que se planteó está fundamentada en tres ejes: las calificaciones de la prueba de conocimientos, el interés y la utilidad que los alumnos le atribuyen a la historia. De manera, que para realizar este tratamiento se consideró imprescindible definir que preguntas del cuestionario de percepciones proporcionaba la información acerca del interés y la utilidad, con la finalidad de englobarla para de esa forma tener una visión general acerca de la opinión de los alumnos en torno a estos dos ámbitos y

⁶⁷⁴ Alumnos de 9º grado de la tercera etapa de la educación básica.

tener la información resumida que permitiese fácilmente establecer la correlación. En primer lugar, se llevó a cabo la conformación del ámbito relacionado con el interés. Para ello, se consideraron las preguntas 11, 12, 13, 14, 15, 16,17, 18, 19, 20, 23⁶⁷⁵ de respuestas de tipo cerradas, en donde los alumnos podían escoger entre las opciones de respuestas no realizamos este tipo de actividad/ no lo se, totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo, ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Además, éstas se etiquetaron en el programa estadístico,⁶⁷⁶ con los valores 0, 1, 2, 3, 4, 5 respectivamente.

Consideradas las cuestiones en relación al interés se procedió a la recodificación de las opciones de respuestas de cada una de las preguntas. Así, fueron catalogadas como interés bajo⁶⁷⁷ las opciones de respuestas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo. Como indefinición⁶⁷⁸, las que se correspondían con la opción de respuesta ni de acuerdo, ni en desacuerdo y, finalmente en interés alto⁶⁷⁹, las que agrupaban las opciones de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo. Una vez, llevada a cabo la recodificación de las respuestas se procedió a la suma de cada una de las nuevas categorías de las preguntas, dando origen de esa forma a la nueva variable definida como interés global.

Este mismo procedimiento se realizó con el grupo de preguntas que se unieron para constituir el ámbito utilidad. Seis fueron las cuestiones consideradas para éste: preguntas 25, 26, 27, 28, 29 y 30.⁶⁸⁰ Las respuestas a estas preguntas, al igual que en el caso anterior, eran de tipo cerradas. En otras palabras, los alumnos debían seleccionar entre las opciones de respuestas: no lo se, totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo, ni en desacuerdo, de acuerdo y, totalmente de acuerdo. Estas respuestas

⁶⁷⁵ Véase anexo N°

⁶⁷⁶ SPSS, 11.0 para más información consultar capítulo metodológico.

⁶⁷⁷ Con un valor igual a 1.

⁶⁷⁸ Con un valor igual a 2.

⁶⁷⁹ Con un valor igual a 3.

⁶⁸⁰ Véase anexo N°

fueron etiquetadas en el programa estadístico con los valores 0, 1, 2, 3, 4 y, 5 respectivamente.

Con la intención de facilitar la construcción de la nueva variable definida como utilidad global, en la que se recogería la opinión de los alumnos acerca de la utilidad de la historia se procedió a la recodificación de las respuestas proporcionadas. Así pues, las opciones de respuestas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo fueron catalogadas como interés bajo⁶⁸¹. Las respuestas de la opción ni de acuerdo, ni en desacuerdo, se catalogaron como indefinición⁶⁸² y, finalmente, las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo se identificaron como interés alto.⁶⁸³ Con la creación de estas nuevas variables y con las calificaciones globales obtenidas por los alumnos en la prueba de conocimientos, se realizó la correlación. Dichos resultados, se mostrarán a través de la utilización de cuadros y para ilustrarlos se empleará el diagrama de dispersión simple. Cabe señalar, que el método estadístico empleado para el análisis fue el coeficiente de correlación de Pearson.

5.2. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimientos y la variable interés global.

Los resultados obtenidos de la correlación de Pearson entre las calificaciones de la prueba de conocimientos y el interés global, se presentan en el cuadro siguiente:

⁶⁸¹ Con un valor igual a 1.

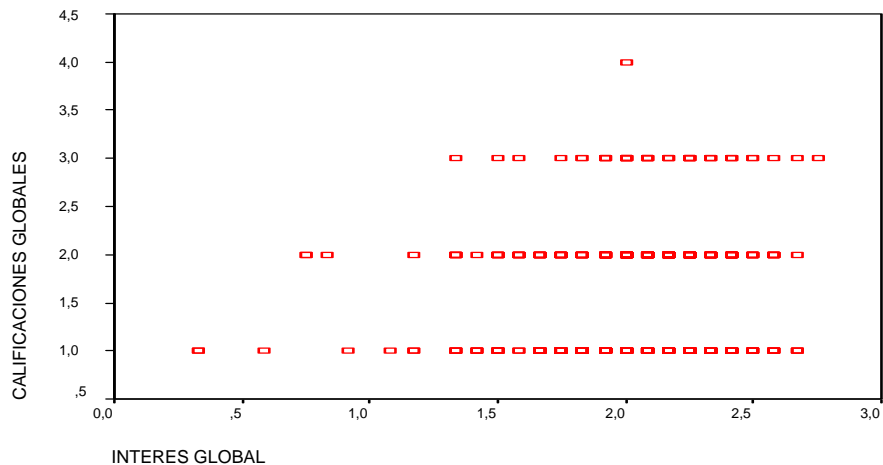
⁶⁸² Con un valor igual a 2.

⁶⁸³ Con un valor igual a 3.

CUADRO 131. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimientos y la variable interés global.

		Interés global	Calificaciones globales
Interés global	Correlación de Pearson	1	0,045
	Sig. (bilateral)	0,0	0,260
	N	630	630
Calificaciones globales	Correlación de Pearson	0,045	1
	Sig. (bilateral)	0,260	0,0
	N	630	630

GRÁFICO N° 86. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimientos y la variable interés global.



Los resultados que se observan en el cuadro y el gráfico precedentes indican, que el coeficiente de correlación no es significativo. Puesto que sólo alcanza 0,045. Lo que permite afirmar que no existe correlación lineal entre las calificaciones de la prueba de conocimientos y el grado de interés que los alumnos de la muestra le asignan a la historia.

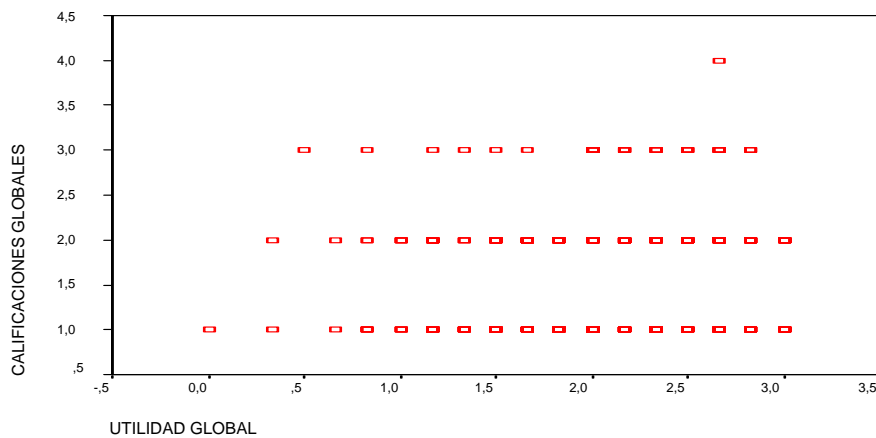
5.3. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimientos y la variable utilidad global.

Los resultados obtenidos de la correlación de Pearson entre las calificaciones de la prueba de conocimientos y la utilidad global, se presentan en el cuadro siguiente:

CUADRO 132. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimientos y la variable utilidad global.

		Utilidad global	Calificaciones globales
Utilidad global	Correlación de Pearson	1	0,053
	Sig. (bilateral)	0,0	0,183
	N	630	630
Calificaciones globales	Correlación de Pearson	0,053	1
	Sig. (bilateral)	0,183	0,0
	N	630	630

GRÁFICO N° 87. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimientos y la variable utilidad global.



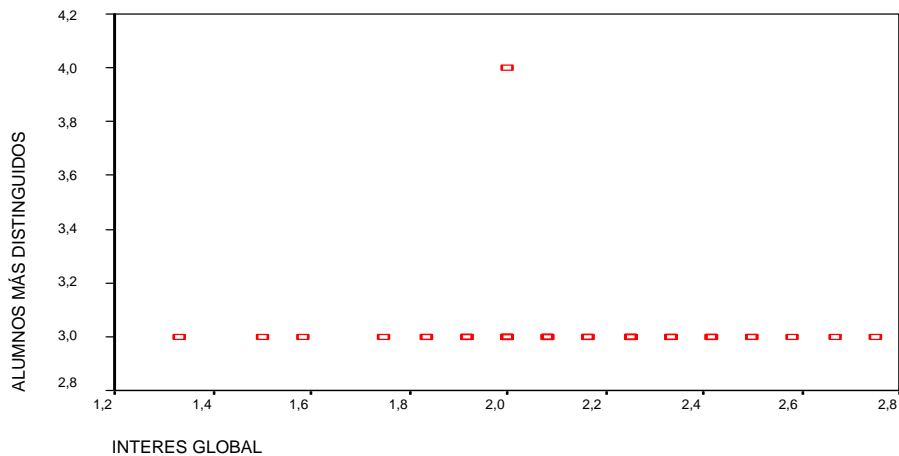
Los resultados que se observan en el cuadro y el gráfico anterior señalan, que el coeficiente de correlación no es significativo. Puesto que sólo alcanza 0,053. A partir de estos resultados, es posible afirmar que no existe correlación entre las calificaciones de la prueba de conocimientos y el grado de utilidad que los alumnos le asignan a la historia.

Con la intención de ahondar de una manera más específica en la correlación, se planteó valorar a los alumnos que más se destacaron en la prueba de conocimientos. Dicho de otra forma, se consideró necesario corroborar si los alumnos que más se distinguieron son los que mayor grado de interés y utilidad le asignan a la historia. Los resultados se presentan en los cuadros siguientes:

CUADRO 133. Resultados de la correlación entre los alumnos que más distinguen en la prueba de conocimientos y la variable interés global.

		Interés global	Alumnos que más se distinguen en la prueba de conocimientos.
Interés global	Correlación de Pearson	1	-0,064
	Sig. (bilateral)	0,00	0,689
	N	41	41
Alumnos que más se distinguen en la prueba de conocimientos.	Correlación de Pearson	-0,064	1
	Sig. (bilateral)	0,689	0,00
	N	41	41

GRÁFICO N° 88. Resultados de la correlación entre los alumnos que más se distinguen en la prueba de conocimientos y la variable global.



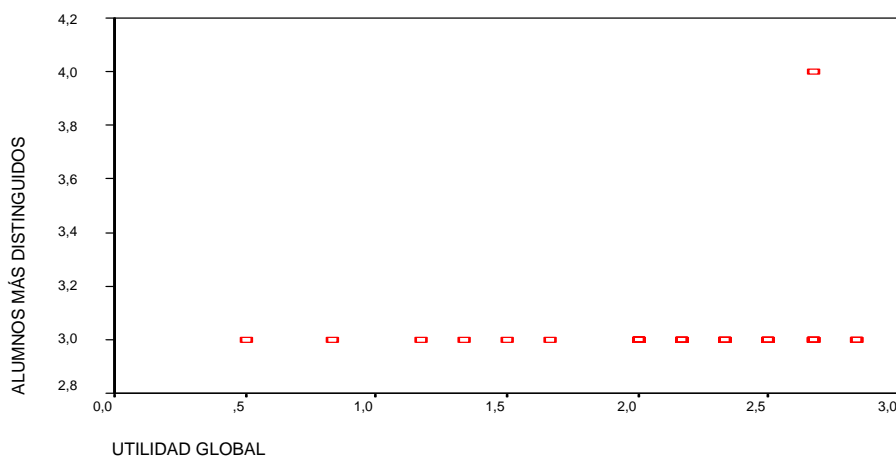
Los resultados que se observan en el cuadro y el gráfico precedentes expresan, que la correlación lineal entre las puntuaciones de los alumnos de la muestra que más destacan y la variable interés global, la cual agrupa las respuestas ofrecidas por esos mismos alumnos, es una correlación negativa muy débil. Pues, el coeficiente de correlación alcanza -0,064. Es decir, no es significativo. De estos resultados es posible afirmar, que

no existe correlación entre los alumnos de la muestra que más se distinguen en la prueba de conocimientos y el grado de interés que le asignan a la historia.

CUADRO 134. Resultados de la correlación entre los alumnos que más se distinguen en la prueba de conocimientos y variable la utilidad global.

		Utilidad global	Alumnos que más se distinguen en la prueba de conocimientos.
Utilidad global	Correlación de Pearson	1	0,149
	Sig. (bilateral)	0,00	0,352
	N	41	41
Alumnos que más se distinguen en la prueba de conocimientos.	Correlación de Pearson	0,149	1
	Sig. (bilateral)	0,352	0,00
	N	41	41

GRÁFICO N° 89. Resultados de la correlación entre los alumnos que más distinguen en la prueba de conocimientos y variable la utilidad global.



De los resultados que se observan en el cuadro y el gráfico precedentes se deduce, que no hay correlación lineal entre las puntuaciones de los alumnos que más destacan y la variable utilidad global. Pues, el coeficiente de correlación de Pearson alcanza 0,149, reportando de esa forma una correlación positiva débil. En otras palabras, el resultado del coeficiente de correlación no es significativo. Estos resultados permiten inferir que

no existe correlación lineal entre el grado de utilidad que los alumnos de la muestra que más se distinguen le asignan a la historia y las puntuaciones obtenidas en la prueba de conocimientos.

CAPÍTULO VI.

Conclusiones.

INDICE

1. Lo que saben de historia los alumnos de 9º grado de la tercera etapa de la educación básica
2. Percepción que tienen los alumnos de 9º grado, acerca de cómo se aprende la historia
 - 2.1. La concepción de la historia como área de conocimiento
 - 2.2. La visión de la educación que reciben
 - 2.3. La utilidad social y académica de la asignatura
3. Correlación entre la prueba de conocimiento de historia y el cuestionario de percepción

En este apartado se presentarán las conclusiones que en términos generales se desprenden de los dos ámbitos de investigación abordados en esta tesis doctoral. En primer lugar, se mencionaran aquellas que se relacionan con los conocimientos de historia que manifiestan poseer los alumnos del 9º grado de la tercera etapa de la educación básica venezolana. En segundo lugar, se enunciarán las conclusiones referidas a las percepciones que tienen estos mismos alumnos acerca de cómo se aprende la historia. Considerando, tanto la concepción que tienen de la disciplina, como el interés y la utilidad que le atribuyen a la historia. En este sentido, se hará una exposición narrativa de los resultados, indicando los aspectos que corroboran las hipótesis iniciales, pero desde una perspectiva más global de las temáticas investigadas, debido a que en el capítulo V ya se presentó el análisis puntual de cada uno de estos aspectos. Es probable que estos resultados no den respuestas a las interrogantes planteadas en torno al alumnado. No obstante permiten perfilar la complejidad del problema estudiado y las implicaciones que tienen sobre éste una gran variedad de aspectos y factores que lo explican.

1. Lo que saben de historia los alumnos de 9º grado de la tercera etapa de la educación básica.

La primera pregunta que se ha planteado en esta investigación es: ¿Qué conocimientos poseen los alumnos de 9º grado acerca de la historia que reciben en la Educación Básica venezolana?⁶⁸⁴. La respuesta a esta pregunta es muy clara, menos de la mitad de los alumnos encuestados manifiestan resultados aceptables en los términos relativos a la escala de evaluación usada, generalmente en Venezuela, para medir los conocimientos⁶⁸⁵. Esta afirmación se concreta sobre la base de los resultados de la prueba de conocimientos, donde el 43,8% de los estudiantes habría aprobado, si ésta hubiese sido una evaluación rutinaria. Ahora bien, la franja mayor de aprobados se sitúa dentro de la calificación de suficiente. Por consiguiente, estos resultados no se pueden valorar como

⁶⁸⁴ Se corresponde con una de las preguntas iniciales enunciadas en el capítulo 1. Con el objetivo general N° 1. Conocer qué saben de historia los alumnos del 9º grado de la Educación Básica Venezolana y con el objetivo específico N° 2. Determinar los conocimientos básicos que sobre la asignatura de historia poseen los alumnos del 9no grado que forman parte de la muestra.

⁶⁸⁵ Véase capítulo metodológico.

satisfactorios, si se toma en cuenta que esta evaluación se realizó sobre los conocimientos básicos de historia, en una etapa que es obligatoria y que se considera como base fundamental de la instrucción de los ciudadanos venezolanos. Es aún más preocupante si se toma en consideración que éste es el último grado de las tres etapas que conforman el nivel de educación básica, el cual tiene entre otras finalidades la formación de un ciudadano capaz de participar de forma consciente en los procesos de transformación social.

Esta situación adquiere una mayor significación debido a que la prueba estaba estructurada sobre la base de los contenidos temáticos de la asignatura que se presentan en los textos y en los programas de historia de 7° y 8°, mientras que del 9° grado⁶⁸⁶ sólo se contempló aquellos contenidos temáticos que se correspondían con el primer lapso, ya que los estudiantes participantes en la investigación se encontraban cursando este período de las actividades escolares. Lo que demuestra que el nivel de los conocimientos básico que sobre historia poseen los alumnos es escaso, de conformidad con la escala de evaluación utilizada en Venezuela y, en relación a los objetivos y contenidos establecidos en los programas, que se presume deberían alcanzar al finalizar esta etapa educativa.

Considerando lo señalado, es evidente que las consecuencias de esta afirmación hacen alusión, de manera amplia, a los resultados obtenidos por la educación básica venezolana y, de manera particular, a la de la tercera etapa de este nivel educativo. Lo que obliga a considerar hipotéticamente que estos aprendizajes están relacionados con la eficiencia de la didáctica empleada por el profesorado, sin ignorar que existen otros factores endógenos del sistema educativo como el tiempo de la clase, las condiciones de las instituciones educativas y los recursos, entre otros. Así como también, factores

⁶⁸⁶ Véase el apartado correspondiente a los anexos.

exógenos de tipo socio-económico y cultural que intervienen en el bajo nivel de conocimientos que tienen los alumnos⁶⁸⁷.

En este sentido, hay que señalar que los resultados de esta investigación indican que una de las causas que influye de manera significativa en el bajo o alto rendimiento académico de los alumnos de la muestra, al menos en los contenidos temáticos abordados en la prueba de conocimientos, es el elemento familiar. Debido a que los alumnos que más aprueban y los que obtienen calificaciones más sobresalientes pertenecen a los grupos de madres y padres que poseen estudios secundarios y estudios superiores. Así como por los casos de grupos familiares en donde uno de los progenitores tiene estudios superiores y el otro estudios secundarios, y aquellos grupos familiares que tienen un progenitor con estudios primarios y el otro con estudios superiores. No obstante, hay que aclarar y recordar que a pesar de lo señalado el nivel de estudios de los padres no es un elemento que condiciona de manera total y absoluta el nivel de conocimiento logrado por el alumnado encuestado, debido a que hay un grupo, aunque minoritario, de hijos de madres y padres con estudios primarios que están dentro del grupo de los estudiantes que aprueban y entre el grupo de los que más destacan.

Otro aspecto, que confirma que el componente familiar guarda una relación directa, aunque no absoluta y totalmente determinante, como se ha señalado anteriormente, con el nivel de conocimiento de los alumnos, son los resultados que se obtienen en este estudio al cruzar las variables perfil cultural familiar y la ubicación de las instituciones educativas, de acuerdo a la actividad económica del municipio al que pertenecen. Cabe aclarar, que esta relación se produce como consecuencia de los datos ofrecidos entre el cruce de las variables calificaciones globales de los alumnos y la ubicación de los centros situados en municipios con economías industriales y con economías agrícolas,

⁶⁸⁷ Objetivo N° 3. Identificar la relación que pueda existir entre el grado de conocimiento de historia que tienen los estudiantes del 9° grado de la Escuela Básica venezolana con las variables nivel de estudios de los padres, perfil cultural, familiar, ubicación del centro en relación con la actividad económica de los municipios al cual pertenece y el sexo.

pecuarias y avícolas, que se realizó a pesar de que se pudiera considerar como una relación no fundamental. Pero, resultaba interesante comprobar si tal relación ejercía algún tipo de influencia sobre el grado de conocimiento que tienen los alumnos.

Pues bien, los resultados no manifestaron que la ubicación de los centros en los municipios con economías industriales y con economías agrícolas, pecuarias y avícolas fuera un elemento que ejerciera alguna influencia sobre el nivel de conocimiento. Sin embargo, manifestaron un aspecto interesante, los alumnos pertenecientes a los colegios ubicados en los municipios industriales aciertan un poco más que los que se encuentran en los centros ubicados en los municipios con economías agrícolas, pecuarias y avícolas, lo que promovió el interés por comprobar si las pequeñas diferencias estaban en relación al factor cultural familiar.

Efectivamente, los alumnos que más aprueban tanto en los municipios con economías industriales, como en los municipios con economías agrícolas, pecuarias y avícolas pertenecen a las familias de padres con estudios secundarios o superiores y, los que más suspenden se encuentran entre el grupo de familias que tienen los dos progenitores con estudios primarios, o bien, con uno de los progenitores sin estudios y el otro con estudios primarios. Estos resultados refuerzan la idea, que se viene planteando en esta investigación, acerca de que el componente familiar es uno de los factores de mayor relevancia para explicar el nivel de conocimientos de los alumnos, por lo menos, en los temas abordados en esta investigación. Pero, a pesar de este señalamiento, hay que aclarar que si bien es cierto, que se considera un elemento que condiciona en gran medida el nivel de conocimientos del alumnado de la muestra, no es un factor absoluto como se ha señalado anteriormente. Estos resultados son coincidentes con otros estudios como, por ejemplo, el citado trabajo de J. Prats en el estado de la cuestión, en donde alude a que, según las conclusiones de su estudio el factor más influyente en el momento de explicarse el menor o mayor rendimiento académico de los alumnos es el componente familiar. Es decir, el nivel socio-profesional de los padres y el llamado capital cultural.

Otra de las variables de la ficha sociológica utilizada para relacionar los resultados de la prueba de conocimientos de los alumnos fue el sexo. En este sentido, no se puede indicar que la variable sexo sea un elemento que determine algún tipo de diferencia en el nivel de conocimientos de los estudiantes. Debido, a que los resultados no mostraron discrepancias significativas entre las chicas y los chicos de acuerdo a la escala de evaluación utilizada en Venezuela. Sin embargo, hay que destacar que en esta investigación las chicas aciertan más, en casi todas las temáticas, que los chicos. Al respecto, hay que señalar que estos resultados no son coincidentes con otros estudios, como por ejemplo el citado trabajo de J. Prats en el estado de la cuestión, en el que indica que los chicos consiguen casi medio punto de calificaciones por encima de las chicas.

La ausencia de estudios en Venezuela que permitan medir los avances en la dirección del conocimiento histórico, en los alumnos de la tercera etapa de la educación básica, en términos generales y más aún desde perspectivas tan específicas como las referidas a las diferencias que pudieran presentarse entre las jóvenes y los jóvenes, representan un obstáculo para realizar juicios valorativos en torno a cual de los dos géneros obtienen mejores resultados en una prueba de conocimientos sobre historia. No obstante, y pese a lo indicado, es necesario advertir que la información proporcionada y publicada hasta 1991 por el Ministerio de Educación en Venezuela⁶⁸⁸ manifiesta que en términos generales, en este país sucede al igual que en Latinoamérica, el rendimiento escolar es superior en las chicas que en los chicos. Por otra parte, existen resultados como los de la Prueba de Pisa⁶⁸⁹ (Proyecto de la OCDE para la Evaluación Internacional de los Alumnos) que a pesar de no referirse al área de historia y de las otras asignaturas de las Ciencias Sociales, indican que cuando se trata de leer en Latinoamérica las chicas obtienen mejores resultados que los chicos.

⁶⁸⁸ Ministerio de Educación y Deporte. Anuarios estadísticos. 1971-1971. División Estadística, Tabulados no publicados, 1981, 1982, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999.

⁶⁸⁹ Learning for tomorrow's World-First Results from Pisa 2003. OECD.

Ahora bien, cabe recordar que las preguntas que estructuraron la prueba de conocimientos se concentraron en su mayoría en el primer nivel de contenido o grado de cualidad del conocimiento, el de información, que como señala J. Prats “estaría representado por la capacidad de manifestar conocimiento de la cronología, la identificación y/o localización de hechos históricos y la identificación de nombres y terminología en general”.⁶⁹⁰

En esta perspectiva, uno de los aspectos que se considera particularmente significativo en los resultados de la prueba de conocimientos es que se evidencia una falta de dominio de los alumnos, en cuanto a las categorías temporales cronológicas y de periodización de la historia y una clara deficiencia en relación a la comprensión de los conceptos históricos. Lo que refleja que los alumnos identifican con mayor claridad las fechas de hechos históricos relacionados con el festejo de efemérides, como por ejemplo la Batalla de Carabobo o el Descubrimiento de América, que forman parte de las concepciones del tiempo social que poseen los alumnos, en el sentido de que la discontinuidad de éste explicaría las respuestas acertadas por el alumnado y las menos acertadas relacionadas con las fechas históricas del Fin de la Primera República, la disolución de la Gran Colombia y la Declaración de la Independencia, a partir de la continuidad y de los ritmos del conocimiento del tiempo histórico cronológico. Como bien señala J. Prats “La complicación para percibir el tiempo histórico conlleva la distinción entre los diversos “tempos” o ritmos de cambio. Mientras que el tiempo cronológico es convencionalmente continuo, el tiempo social es discontinuo... Todos estos elementos: cronología, combinación de percepciones, ritmos de cambio, distorsiones del recuerdo social, etc. constituyen factores que complican el trabajo de representación temporal de los fenómenos.”⁶⁹¹

⁶⁹⁰ J. PRATS, C. TREPAT, J. PEÑA, R. VALLS, F. URGELL. Los jóvenes ante el reto europeo. Barcelona: Fundación La Caixa. Colección de Estudios Sociales, 2.001. Pág. 265.

⁶⁹¹ J. PRATS. “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria” En Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora. Junta de Extremadura. Mérida, 2.001. Pág. 47.

Los resultados no sólo evidencian la dificultad que tienen los alumnos en cuanto a categorías temporales cronológicas y de periodización, sino que desvelan a su vez la dificultad, que tienen éstos, para la comprensión de conceptos históricos y, aún más, la falta de noción del espacio. Situación que se evidenció, en el mayor grado de desacierto que tuvieron los alumnos, en el momento de ubicar por ejemplo el feudalismo y el imperio romano en sus etapas históricas correspondientes. Esto se podría explicar en la complejidad que tienen estas conceptualizaciones y que por ende exigen un alto nivel de abstracción que el alumnado no posee y no comprende.

Estos resultados coinciden con algunos de los estudios realizados por Carretero, Pozo y Asensio, citados en el estado de la cuestión, los cuales señalan a partir de sus estudios que la representación de la duración de los periodos históricos y la utilización del orden cronológico parecen ser las tareas que producen mayor dificultad en los alumnos. Así, como también manifiestan que en cuanto a los conceptos históricos, de acuerdo a sus estudios pareciera no haber correspondencia entre lo que se enseña en el aula y el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Otro de los estudios que coincide, es el citado trabajo del Grupo Valladolid, en el que se describen conclusiones muy parecidas a las señaladas en esta investigación, ya que concluyen que, en términos generales, la mayoría de los alumnos no logran situar en el espacio y tiempo correcto los fenómenos históricos propuestos en ese estudio. En cuanto a la noción del espacio se concluye que la gran mayoría de los alumnos tienen serias limitaciones para ubicar gráficamente los hechos históricos. Esto se aprecia, por ejemplo, en el grado de desaciertos que manifestaron los alumnos al identificar las altas culturas de América en el mapa de América y los países que formaron parte de la Gran Colombia, en un mapa de los países Gran Colombinos. Estos resultados son coincidentes con otros estudios, como el dirigido por J. M. González citado en el estado de la cuestión, en el que señala que en los alumnos se observan importantes limitaciones para analizar e interpretar tanto los textos como los gráficos, así como para ubicar cronológicamente los personajes y acontecimientos históricos.

Sobre los aspectos referidos a la identificación o explicación de causas y efectos de los hechos históricos, los resultados precisan la dificultad o falta de capacidad que tienen los alumnos para ubicar los hechos históricos a través de una relación de causas y consecuencias. Esto se evidencia, por ejemplo, en el grado de desacierto para identificar las consecuencias de la segunda guerra mundial y también al momento de solicitarles relacionar enunciados como la conquista y el mestizaje⁶⁹², entre otros, con sus respectivos conceptos. Lo que indica que otra de las conclusiones en estudio es la significativa incompetencia en los alumnos para la interpretación de la explicación causal y para diferenciar los hechos de las interpretaciones de los mismos.

Igualmente, los resultados permiten concluir que los alumnos tienen grandes dificultades para analizar e interpretar una fuente histórica, establecer e identificar la idea principal de la misma y, en consecuencia, manifiestan una profunda ausencia de la utilización y desarrollo de un pensamiento crítico frente a las fuentes. Esto se evidencia en los textos presentados acerca del pensamiento bolivariano en relación con la educación y la democracia, y con el artículo 3 de la Constitución federal de 1811 de la Primera República. Estos resultados son coincidentes con otro de los estudios realizados por Carretero, Pozo y Asensio citado en el estado de la cuestión, en el que los autores señalan que la capacidad para resolver y entender los complejos problemas históricos y sociales es una tarea bastante difícil para los adolescentes.

Sobre la base de lo anterior, es posible señalar que en esta investigación los alumnos del 9º grado de la tercera etapa de la educación básica venezolana, poseen un escaso nivel de conocimientos en relación con los objetivos y contenidos establecidos en los programas y libros de textos escolares. Esta conclusión, en términos generales, coincide con las que se señalan en la Encuesta sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela. Análisis Cualitativo y Cuantitativo aplicada a finales de 1996, citada en el estado de la cuestión. En la que a pesar de que la muestra de alumnos eran cursantes del 2º año del

⁶⁹² Pregunta N° 22. A continuación se presentan dos columnas, una con conceptos y la otra con enunciados y afirmaciones a los que hace referencia. Relaciona los conceptos con los enunciados y afirmaciones..., para más información ver anexo N°.

ciclo diversificado⁶⁹³ se evidenció las carencias y las deficiencias del conocimiento histórico en éstos alumnos, calificados de pobres, aislados y desvinculados de la realidad. De igual manera, los resultados generales de esta investigación coinciden en lo fundamental con el estudio de J. Prats, también citado en el estado de la cuestión, en el que concluye que en un alto porcentaje de los alumnos el conocimiento histórico sobre Europa es insuficiente, en relación a los objetivos curriculares fijados por el sistema educativo y a los planteados en los libros de textos escolares.

De manera, que se confirman las consideraciones planteadas en la hipótesis 1, según se puede deducir de los datos el conocimiento que tienen los alumnos del 9º grado de la tercera etapa de la educación básica de esta investigación, es escaso en relación con los objetivos y contenidos establecidos en los programas. Por otro lado, la gran mayoría de los alumnos tienen grandes dificultades para situar cronológicamente e identificar en su periodo correspondiente los elementos que han producido un cambio histórico. Así, como para el establecimiento de la localización espacial de los hechos históricos, de la identificación causal y el establecimiento de relaciones entre los hechos históricos. De igual manera, se concluye que los alumnos en su gran mayoría presentan serias dificultades para identificar las ideas principales, a través de la utilización de párrafos como fuente de información, así como, el establecimiento de relaciones entre éstas. A estas conclusiones hay que añadir que, no se evidenció la existencia de algún tipo de relación interdependiente entre cada una de las temáticas antes mencionadas y el sexo de los alumnos de la muestra. No obstante, si se evidencia una relación entre el nivel de estudios de los padres y el mayor o menor éxito que tienen los alumnos en cada una de las temáticas planteadas.

⁶⁹³ Se corresponde con el nivel definido en la estructura del sistema educativo de España como bachillerato con una duración de dos años (16-18 años de edad).

2. Percepción que tienen los alumnos del 9º grado, acerca de cómo se aprende la historia⁶⁹⁴.

El segundo bloque de este capítulo está referido a las conclusiones que se corresponden con la segunda interrogante que se plantea esta investigación: ¿Qué percepción tienen estos mismos alumnos acerca de cómo se aprende la historia?. Esta interrogante se centra en aspectos tales como la concepción de la historia como área de conocimiento. Así, como la visión de la educación que reciben los alumnos considerando sus actividades, los temas y su actuación en la clase. Por otra parte, esta interrogante también apunta hacia aspectos concretos como el interés por la asignatura en relación a las actividades que realizan los alumnos, al contenido temático y con el resto de las asignaturas del plan de estudios. Y finalmente, la utilidad social y académica de la historia para los alumnos.

2.1. La concepción de la historia como área de conocimiento.

La concepción de la historia⁶⁹⁵ que manifiestan los alumnos de esta investigación apunta a considerarla como la narración de los grandes hechos y personajes del pasado del hombre. Esta concepción generalizada se ratifica, en la segunda parte del cuestionario. En el sentido, de que las definiciones con mayor nivel de identificación son las que se corresponden con las visiones más tradicionales y representativas que se encuentran en los textos escolares. Así, para la mayoría de los alumnos encuestados la historia es concebida como la narración de los grandes hechos del pasado del hombre y como la ciencia social que estudia los hechos del pasado por sus causas y consecuencias. Sobre esta última consideración, es posible decir, que responde más al producto del azar que a la reflexión del alumnado, pues en ella se incorporan algunas nociones interpretativas y analíticas de la historia como conocimiento científico, que son poco comprendidas por el alumnado, como ha sido observado en la prueba de conocimientos.

⁶⁹⁴ Se corresponde con el segundo ámbito que aborda esta investigación.

⁶⁹⁵ Objetivo N° 5. Indagar cuál es la concepción que tienen los alumnos acerca de la historia.

Resultados parecidos se han producido en algunos de los estudios citados en el estado de la cuestión, como por ejemplo, el Grupo Valladolid concluye en su investigación que la mayoría de los alumnos percibe a la historia como el relato de una serie de eventos de un pasado que ya ha concluido, es decir, dibujan la historia como la simple narración y descripción de la información contenida en los libros y no al análisis y explicación de un fenómeno histórico. Por otro lado, el estudio realizado por Inmaculada González Macrané, perfila una visión de la historia para los alumnos enmarcada en el estudio de los hechos del pasado en un tiempo y espacio determinado, pero también orientado hacia la explicación de sus causas y consecuencias. Otro de los estudios que coincide con las conclusiones de esta investigación, es uno de los realizados por Bruce Vansledright Jere Brophy y Nancy Brendin, en donde señalan que para la mayoría de los alumnos de su muestra, la historia es el estudio de los principales hechos que sucedieron en el pasado. En la misma línea, se sitúa el trabajo realizado por Concha Fuentes Moreno, en el que concluye que para la mayoría de los alumnos de la muestra, la historia está en relación con el estudio de los hechos pasados, implicando el establecimiento de causas y consecuencias.

De esta manera quedan confirmadas las consideraciones planteadas en la hipótesis 1 sobre la concepción de la historia como área de conocimiento y la vinculación de ésta hacia la corriente historiográfica positivista. Pues, el alumnado en su mayoría integra el elemento del hecho y de los personajes como centro de estudio del conocimiento histórico. Lo que permite concluir que la visión de la historia que tienen los alumnos encuestados está en relación con el conocimiento de los grandes hechos del pasado. En cuanto, a las tendencias por sexo, se puede concluir que no existen diferencias en la concepción de la historia entre las chicas y los chicos, en general coinciden con una visión positivista, otorgándole relevancia al estudio de los hechos del pasado.

2.2. La visión de la educación que reciben.

Esta investigación parte de la hipótesis de que en las clases de historia el eje central y fundamental es el docente, quien ejerce de personaje principal en las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje que se realizan en el aula de clases y no el alumnado.

Para ello, se ha considerado conocer las preferencias y las realidades de los alumnos en cuanto a los contenidos temáticos y a las actividades que realizan en la clase⁶⁹⁶, y así obtener información sobre su actuación y la del profesor. En la dirección de los preferencias relacionadas con los contenidos temáticos⁶⁹⁷, los resultados han puesto de manifiesto las grandes dificultades que tienen los alumnos para plantear contenidos concretos en los que les gustaría profundizar o sobre los que le han despertado algún interés, esto se demuestra debido a la generalidad presentada en las opiniones de la gran mayoría de los alumnos⁶⁹⁸.

Sin embargo, hay que destacar que se presentan opiniones en un pequeño segmento de la muestra que expresa temas específicos como: la vida de Bolívar y la guerra de independencia de Venezuela. Esto hace suponer dos cosas, que dichas respuestas se deben más al carácter repetitivo que tiene la asignatura de historia en la Educación Básica, ya que para el momento de la aplicación de los instrumentos los alumnos estaban cursando la asignatura de cátedra bolivariana. Partiendo de esta situación, se considera que si el planteamiento de la pregunta hubiese sido otro posiblemente se habrían obtenido otro tipo de respuestas y por tanto mayor información. Pero, a pesar de esta cuestión la generalidad en las respuestas, impide establecer conclusiones para conocer lo que a los alumnos les gustaría aprender de la historia. Ahora bien, estos resultados son coincidentes con algunas de las investigaciones consultadas y citadas en el estado de la cuestión. Como la realizada por Concha Fuentes Moreno, ya que en su estudio señala las dificultades que tienen los alumnos al momento de solicitarles sus preferencias sobre los contenidos temáticos. En la misma línea, se sitúa uno de los trabajos realizado por Vansledright, Brendin y Brophy, en el que también aluden a las dificultades que tienen los alumnos cuando se les pide que propongan temas o actividades que despierten su interés.

⁶⁹⁶ Véase objetivo N° 7 y objetivo N° 8

⁶⁹⁷ Véase resultados de la pregunta N° 3 en el capítulo de análisis de resultados.

⁶⁹⁸ Las categorías resultantes de las opiniones del alumnado fueron las siguientes: conocer la vida de grandes personajes y acontecimientos del pasado, conocer el pasado de mi país y de nuestros grandes personajes históricos, la vida de Bolívar y la guerra de independencia de Venezuela, muy poco, no me gusta la historia, conocer el modo de vida de las sociedades del pasado, no sabe/ no contesta.

Por lo que concierne a la preferencias y realidades de las actividades que éstos hacen normalmente en sus clases de historia, los resultados de la investigación que nos ocupa advierten que, a pesar del conjunto de actividades señaladas por el alumnado, hay una especie de consenso en sus opiniones, al manifestar que su actuación en el aula de clases se limita fundamentalmente atender las explicaciones del profesor, a copiar las clases, a leer y responder cuestionarios, a elaborar resúmenes y a realizar exposiciones en grupo. Pese a esto, hay que señalar que los alumnos indican que realizan actividades en las que se evidencia una participación más activa, entre las que destacan los debates y las intervenciones en clases. Percepción que está presente más en las chicas que en los chicos. Pero, a pesar de estas excepciones, es posible señalar que la visión que tienen los alumnos de la muestra de su clase de historia la sitúa dentro de una didáctica tradicional, en donde el papel principal lo ejerce el docente, dirigiendo las actividades en el aula de clases y transmitiendo un conocimiento ya creado o establecido. Mientras, que la participación de los alumnos se circunscribe a la mera recepción de ese conocimiento, situándose dentro del aula como un ente pasivo. No obstante, al preguntarles si hay otro tipo de actividades que les gustaría hacer en su clase⁶⁹⁹, se observa una opinión dividida. Por un lado, un grupo opina que no saben si les gustaría realizar otro tipo de actividades y esta de acuerdo con las actividades que hacen normalmente en sus clases. Mientras que otro grupo señala que le gustaría realizar otro tipo de actividades, en donde tuvieran una participación más activa y de intercambio de opiniones, como la realización de dramatizaciones, salidas culturales o ver películas.

En este sentido, las tendencias por sexo señalan que son las chicas las que ofrecen opiniones más favorables. Estos resultados coinciden con los expresados en el estudio de Concha Fuentes Moreno, citado en el estado de la cuestión, en el que alude que los alumnos de su muestra señalan mayormente como actividades de su clase de historia, el tomar apuntes, escuchar las explicaciones del profesor y hacer actividades. De igual manera, manifiesta que estos alumnos están de acuerdo con la forma en que se les enseña, aunque creen que deberían incluir actividades más participativas como hacer teatro, conversar o ver más películas.

⁶⁹⁹ Véase objetivos planteados: N° 9 y 10.

De esta manera, se confirma la hipótesis planteada en relación a que en la didáctica empleada en el aula de clase de historia, el eje principal es el docente, quien organiza y dirige las actividades a realizarse en el aula y, el alumno se limita hacer un receptor de la información tanto conceptual como procedimental que le es suministrada⁷⁰⁰. Sobre la base de lo anterior, es posible concluir que en la disposición y en la actitud de los alumnos frente a la asignatura de historia, la didáctica utilizada por el docente ejerce una influencia directa. Estas conclusiones concuerdan con el planteamiento de Grant, citado en el estado de la cuestión, en torno a que el aprendizaje en un proceso muy complejo, donde convergen diversos elementos que lo condicionan, pero existe una evidente correlación entre la percepción que tienen los alumnos acerca de la historia y la comprensión del pasado con la metodología empleada por el profesor.

2.3. El interés social y académico por la asignatura de historia.

En lo que se refiere a conocer las razones a las que los alumnos les atribuyen el interés que tienen por la clase de historia⁷⁰¹. Los resultados demuestran que ciertamente la mayoría de los alumnos se siente interesado en términos generales por la obtención de conocimientos sobre el pasado y de forma particular por la asignatura de historia, pero en el sentido de que les permite ampliar sus conocimientos de cultura general y les sirve para tener una buena formación como ciudadano, pero no como un conocimiento científico. Esto confirma, una de las hipótesis planteadas⁷⁰², el interés que despierta la historia es más hacia el conocimiento socio-cultural de grandes hechos y personajes del pasado, que hacia su comprensión como un conocimiento disciplinar científicamente comprobable. Ahora bien, las diferencias de las opiniones por género son muy poco significativas, aunque son las chicas, quienes manifiestan un mayor grado de identificación por estos aspectos. Por otro lado, se demuestra que el interés que sienten los alumnos depende de la didáctica empleada por el profesor, pues la mayoría del alumnado manifiesta que se siente interesado por la clase de historia debido a que en el aula de clases trabajan en grupo con sus compañeros.

⁷⁰⁰ Hipótesis 2: Acerca de la visión de la educación que reciben. Véase capítulo 1.

⁷⁰¹ Objetivo 11. Conocer las razones a las que los alumnos le atribuyen el interés que tienen por la historia.

⁷⁰² Hipótesis 3. En cuanto al interés por la asignatura. Véase capítulo 1.

Otro aspecto que interesaba conocer eran las razones de la falta de interés hacia la asignatura de historia⁷⁰³. Pues bien, los resultados demuestran que los relatos y las explicaciones que contienen los libros de textos utilizados en el aula de clases, para el alumnado, no son motivadores ni les producen interés por la historia. Estos resultados resultan ser muy preocupantes y un posible tema de investigación, si partimos del hecho que el libro de texto es el recurso didáctico más utilizado en el aula de clases. Otro aspecto preocupante, es la falta de interés, o bien la indiferencia, que produce en el alumnado el hecho de investigar sobre su comunidad o sobre su familia.

Continuando la reflexión sobre el interés o la falta de interés de la asignatura de historia, los resultados demuestran que los alumnos no creen que la historia trate temas del pasado que no tienen que ver con ellos, ni tampoco consideran que los términos que utiliza la historia sean difíciles de entender. Sin embargo, este último aspecto confirma la existencia de una contradicción entre las opiniones del alumnado y la realidad presentada en la prueba de conocimientos, debido a que en ésta el alumnado demostró la falta de comprensión o desconocimiento de algunos conceptos históricos como por ejemplo corrupción, anarquía y desacato⁷⁰⁴. Lo que indica que las respuestas suministradas a la cuestión de los términos utilizados en historia, es resultado más bien del azar que de un pensamiento reflexivo. Por otro lado, los resultados señalan que para los alumnos encuestados la asignatura de historia no es aburrida, pero tampoco interesante. No obstante, si consideran que es una asignatura fundamentalmente teórica. Es más, para los estudiantes la historia es una asignatura que se caracteriza por ser bastante memorística y repetitiva. En referencia a estos aspectos abordados y las diferencias presentadas entre las chicas y los chicos, se puede señalar que éstas son pocos significativas.

Aun a riesgo de llegar a conclusiones muy aventuradas, es posible alegar que la falta de interés de los alumnos está en correspondencia con estas percepciones, que indudablemente están vinculadas con la didáctica empleada en el aula de clases. Estos

⁷⁰³ Objetivo N° 12. Averiguar las razones a las que los alumnos que forman parte de la muestra le atribuyen la falta de interés por la historia.

⁷⁰⁴ Véase pregunta N° 17 del capítulo

resultados reflejan la importancia que tiene la didáctica que se emplea en el aula sobre el interés que pueda sentir el alumno hacia la asignatura de historia. De esta manera, se confirma la hipótesis planteada en esta investigación, el interés que produce el conocimiento del pasado en general y de manera específica la historia como asignatura en el alumnado dependerá de los factores intervinientes que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la educación recibida.

Habiendo determinado algunas conclusiones sobre el interés que despierta la asignatura de historia en los alumnos, resulta interesante conocer el grado de interés que éstos sienten por la historia frente a las otras asignaturas del plan de estudios⁷⁰⁵. Así se demuestra que para los alumnos de esta investigación las asignaturas que fundamentalmente despiertan mayor interés son castellano, literatura y matemática, seguido de estas dos asignaturas, destacan inglés y biología. Intereses en los que no se presentan diferencias significativas por sexo, y los pequeños matices que se registran entre las opiniones indican que la asignatura de matemática despierta un mayor interés para los varones. Mientras, que en las hembras es la materia de castellano y literatura.

Por lo que se refiere a las asignaturas que despiertan un interés bajo destacan educación para el trabajo, educación física y física. Las opiniones son coincidentes en las chicas y en los chicos en relación con las asignaturas de educación para el trabajo y física y, al remarcar las diferencias por sexo, educación física es una de las que más destaca para los chicos, aunque se ubicada entre las de menor interés en la clasificación global.

Ahora bien, considerando que el interés por la asignatura de historia es el objeto de estudio central de esta investigación, y partiendo de los resultados, es posible concluir que a los alumnos la historia les despierta un interés medio medio, de acuerdo a la escala utilizada en esta investigación. A razón del género, son las alumnas quienes tienen opiniones más favorables que los alumnos. Estos resultados confirman la

⁷⁰⁵ Objetivo N° 13.

hipótesis planteada, en relación a que para el alumnado en términos generales la asignatura de historia no es una disciplina muy aburrida, pero tampoco tan interesante.

Otro aspecto relevante al momento de definir el interés social y académico que tienen los alumnos por la asignatura de historia, son las razones que justifican el grado de interés medio medio que le fue otorgado a la materia⁷⁰⁶. En este sentido, es posible concluir que las razones de los alumnos que se sienten interesados por la asignatura de historia están relacionadas con que les permite conocer el pasado, que es importante para la formación cultural y que la asignatura les permite entender el presente. En tanto que los que no se sienten interesados expresan que no les servirá para su futuro profesional y que es muy extensa, teórica y aburrida. Estos resultados son coincidentes en algunos aspectos con las conclusiones del estudio realizado por J.B.H. Schick, en el que señala que para los alumnos de su estudio la historia es considerada como una asignatura interesante y útil para obtener formación cultural. Así, como también con la investigación de Concha Fuentes, citada en el estado de la cuestión, en donde señala que los argumentos de la muestra de los alumnos, que se sienten interesados por conocer el pasado, están referidos a que les permite entender el presente y contribuye con su crecimiento cultural y los que manifiestan no estar interesados ofrecen como justificación la dificultad de la asignatura y la falta de utilidad de ésta en sus vidas, pero no hacen referencia al aburrimiento que les produce la materia.

2.4. La utilidad social y académica de la asignatura⁷⁰⁷.

En este sentido, los alumnos argumentan que la utilidad de la historia radica en que ésta les permite la comprensión de los problemas del mundo actual. Sobre esta última afirmación, es posible decir que hay una tendencia en los alumnos a mimetizar las opiniones del profesorado, al respecto⁷⁰⁸. También opinan que, la utilidad de la historia reside en la importancia que esta asignatura tiene en la formación integral de las personas, así como que, la historia contribuye con el fortalecimiento de su identidad nacional y de que les permite conocer el pasado. Sobre la base de estas últimas

⁷⁰⁶ Objetivo N° 14:

⁷⁰⁷ Objetivo N° 6.

⁷⁰⁸ Tal como lo afirma Tomás Villaquirán en su tesis doctoral.

consideraciones, se concluye que es indudable el efecto que ha producido en los alumnos la continúa repetición de los contenidos temáticos en los que se enmarcan los programas de esta asignatura en la educación básica, y la reducida visión existente en los alumnos de la muestra en relación a la utilidad de la historia. De esta manera, las opiniones apoyan y confirman la hipótesis planteada, en cuanto a que la mayoría de los alumnos de esta investigación tienen una perspectiva limitada de la utilidad de la historia, al vincularla sólo con la formación integral del individuo y al conocimiento del pasado⁷⁰⁹.

Entendiendo que es esencial determinar las distintas consideraciones que el alumnado tiene sobre la utilidad de la historia, para poder conformar la visión que éstos tienen sobre la misma, esta investigación se ha planteado conocer cuáles materias del plan de estudios consideran ellos como más útiles y como más inútiles para su formación⁷¹⁰. En este sentido, y en base a los resultados se puede concluir que las asignaturas que resultan más útiles para la mayoría de los alumnos son la matemática y el castellano. Y, las que consideran como las más inútiles son las materias de educación para el trabajo y educación física. Teniendo perfilada las consideraciones de los alumnos, entorno a las asignaturas más útiles y más inútiles para su formación. Es preciso, concentrar el análisis en la asignatura de historia, ya que ésta es el objeto de estudio de esta investigación.

Tomando en cuenta los resultados se puede concluir que a pesar de que el porcentaje de alumnos que considera a la asignatura de historia como más útil es mayor que el que la señaló como la más inútil. Ésta no está dentro de las asignaturas que la mayoría de los alumnos consideran como las más útiles, pero tampoco dentro de las que consideran como las más inútiles. Por lo tanto, se confirman una de las hipótesis planteadas en este estudio, en cuanto a que la posición de los alumnos sobre la utilidad de la historia, es que no es la más útil, pero tampoco la más inútil.

⁷⁰⁹ Hipótesis 4.

⁷¹⁰ Objetivo N° 15

Ahora bien, los alumnos que la consideran útil aducen como razones, que ella: contribuye a su formación cultural y profesional, a que les permite conocer el pasado y entender el presente, a la importancia de conocer la historia de su país y a la formación de mejores ciudadanos. Llegados a este punto, es importante destacar las diferencias por sexo. Así se advierte, que estas razones son expresadas en mayor medida por las chicas que por los chicos. Mientras, que los alumnos que la consideran como una asignatura inútil exponen como razones de esta apreciación que es muy larga y aburrida y que no les servirá para su futuro profesional. Apreciación, que se presenta en mayor proporción en los chicos que en las chicas. De esta manera, se confirma la hipótesis planteada en relación a que la mayoría de los alumnos tienen grandes inconvenientes para señalar o establecer algún tipo de utilidad de la historia para con su presente o su futuro.

3. Correlación entre la prueba de conocimiento de historia y el cuestionario de percepción.

Determinar si existe o no relación entre las calificaciones obtenidas por los alumnos en la prueba de conocimientos y, el interés y la utilidad que le asignan a la historia⁷¹¹ es otro de los objetivos que se ha planteado esta investigación. En este sentido y en base a los resultados, se puede concluir que no existe correlación lineal entre las calificaciones de la prueba de conocimientos y el grado de interés y el grado de utilidad que los alumnos de la muestra le asignan a la historia. Así como, tampoco existe correlación lineal entre los alumnos de la muestra que más se distinguen en la prueba de conocimientos, con el grado de interés y el grado de utilidad que le asignan a la historia.

⁷¹¹ Objetivo N° 17.

RELACIÓN DE GRÁFICOS, CUADROS Y DIAGRAMAS

RELACIÓN DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1. Niveles de desarrollo de la capacidad para interpretar el pasado de los alumnos

Gráfico N° 2. Niveles de comprensión empática de los alumnos

Gráfico N° 3. Niveles de progresión de la validez y verdad en relación con el significado histórico

Gráfico N° 4. Niveles de comprensión del lenguaje icónico establecidos en relación con el tema de la conquista de hispania por roma

Gráfico N° 5. Presencia de la asignatura de historia en la educación básica

Gráfico N° 6. Calificaciones globales de la prueba de conocimientos

Gráfico N° 7. Resultados globales de la prueba de conocimientos en los cuatro grado de calificación usados en Venezuela

Gráfico N° 8. Cronología de hechos históricos. Pregunta 3. Hechos históricos: batalla de Carabobo, fin de la primera república, declaración de la independencia, el descubrimiento de América y la disolución de la Gran Colombia

Gráfico N° 9. Cronología de hechos históricos. Pregunta 10. Hechos históricos: la revolución francesa, el imperio romano, la primera y la segunda guerra mundial, el feudalismo y la edad de piedra.

Gráfico N° 10. Resultados por sexo: temática cronología de hechos. Pregunta 3.

Gráfico N° 11. Resultados por sexo: temática cronología de hechos. Pregunta 10.

Gráfico N° 12. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 1. Aspectos socioculturales de Hispanoamérica de origen europeo

Gráfico N° 13. Resultados por sexo: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 1.

Gráfico N° 14. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 4. Instrumentos musicales aportados al folklore venezolano

Gráfico N° 15. Resultados por sexo: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 4

Gráfico N° 16. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta 5. Cultivos autóctonos y los introducidos por los españoles

Gráfico N° 17. Resultados por sexo: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta 5

Gráfico N° 18. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta 6. Presidentes de la República de Venezuela

Gráfico N° 19. Resultados por sexo: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta 6

Gráfico N° 20. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta 7. Grupos étnicos-culturales de población hispanoamericana

Gráfico N° 21. Resultados por sexo: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta 7

Gráfico N° 22. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta 18. Instituciones coloniales

Gráfico N° 23. Resultados por sexo: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta 18

Gráfico N° 24. Identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta 20. Productos más importantes de exportación de la Venezuela actual

Gráfico N° 25. Resultados por sexo: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta 20

Gráfico N° 26. Localización de hechos históricos. Pregunta 2. La Gran Colombia

Gráfico N° 27. Resultados por sexo: temática localización de hechos históricos. Pregunta 2

Gráfico N° 28. Localización de hechos históricos. Pregunta 8. Altas culturas indígenas de América

Gráfico N° 29. Resultados por sexo: temática localización de hechos históricos. Pregunta 8

Gráfico N° 30. Identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos. Pregunta 11. Causas internas y externas de la independencia de Venezuela

Gráfico N° 31. Resultados por sexo: temática identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos. Pregunta 11

Gráfico N° 32. Identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos. Pregunta 12. Características del proceso de conquista de Venezuela.

Gráfico N° 33. Resultados por sexo: temática identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos. Pregunta 12

Gráfico N° 34. Identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos. Pregunta 14. Consecuencias de la segunda guerra mundial

Gráfico N° 35. Resultados por sexo: temática identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos. Pregunta 14.

Gráfico N° 36. Establecimiento de relaciones entre hechos históricos Pregunta 9

Gráfico N° 37. Resultados por sexo: temática establecimiento de relaciones entre hechos históricos. Pregunta 9

Gráfico N° 38. Establecimiento de relaciones entre hechos históricos. Pregunta 19. Grupos sociales de la colonia

Gráfico N° 39. Resultados por sexo: temática establecimiento de relaciones entre hechos históricos. Pregunta 19

Gráfico N° 40. Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta 13. Última proclama de Simón Bolívar

Gráfico N° 41. Resultados por sexo temática: identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta 13.

Gráfico N° 42. Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta 15. Pensamiento de Bolívar acerca de la democracia.

Gráfico N° 43. Resultados por sexo temática: identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta 15.

Gráfico N° 44. Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta 37. Pensamiento de Bolívar acerca de la educación. Discurso de angostura de 1811.

Gráfico N° 45. Resultados por sexo temática: identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta 37.

Gráfico N° 46. Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta 17. Artículo 3 de la constitución federal de 1811 de la primera República.

Gráfico N° 47. Resultados por sexo: Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta 17

Gráfico N° 48. Diagrama de barra preguntas 7, 8, 9 y 10. Concepción de la historia

Gráfico N° 49. Histograma de frecuencias pregunta 9. Concepción positivista de la historia

Gráfico N° 50. Histograma de frecuencias pregunta 7. Concepción tradicional de la historia

Gráfico N° 51. Diagrama de barras. Resultados por sexo preguntas 7, 8, 9 y 10. Concepción de la historia

Gráfico N° 52. Histograma de frecuencias pregunta 17. Me interesa la clase de historia porque me permite conocer el pasado de mi país

Gráfico N° 53. Histograma de frecuencias pregunta 15. Me interesa la clase de historia porque en ella aprendo cosas de otros pueblos y culturas diferentes a las de mi país

Gráfico N° 54. Histograma de frecuencias pregunta 12. Me interesa la clase de historia porque trabajo en equipo con mis compañeros

Gráfico N° 55. Histograma de frecuencias pregunta 18. Me interesa la historia porque me hará un buen ciudadano

Gráfico N° 56. Histograma de frecuencias pregunta 19. Me interesa la clase de historia porque me gustan los relatos y explicaciones que contiene el texto de historia

Gráfico N° 57. Histograma de frecuencias pregunta 14. Me interesa la clase de historia porque el profesor nos asigna trabajos de investigación sobre la historia de nuestra comunidad y nuestra familia

Gráfico N° 58. Histograma de frecuencias pregunta 23.1. Crees que la historia: trata temas del pasado que no tienen que ver conmigo

Gráfico N° 59. Histograma de frecuencias pregunta 23.2. Crees que la historia: utiliza términos que no entiendo

Gráfico N° 60. Diagrama de barra. Resultados por sexo preguntas 23.1 y 23.2

Gráfico N° 61. Diagrama de barra. Pregunta 24¿Cómo consideras la historia?

Gráfico N° 62. Histograma de frecuencias pregunta 24.1. ¿Cómo consideras la historia? aburrida/ interesante

Gráfico N° 63. Histograma de frecuencias pregunta 24.2. ¿Cómo consideras la historia? práctica/teórica

Gráfico N° 64. Histograma de frecuencias pregunta 24.3 ¿Cómo consideras la historia? Memorística y repetitiva

Gráfico N° 65. Diagrama de barra por sexo. Pregunta 24¿Cómo consideras la historia?

Gráfico N° 66. Diagrama de barras. Interés por las asignaturas del plan de estudios.

Gráfico N° 67. Diagrama de barra. Resultados por sexo

Gráfico N° 68. Histograma de frecuencias

Gráfico N° 69. Diagrama de barra. Frecuencias de las posiciones por sexo de la asignatura de historia

Gráfico N° 70. Diagrama de barra. Resultados globales de la utilidad de la historia. Preguntas 25, 26, 27, 28, 29 y 30

Gráfico N° 71. Histograma de frecuencias pregunta 25. La historia me permite conocer el pasado

Gráfico N° 72. Histograma de frecuencias pregunta 27. La asignatura de historia me permite reforzar mi identidad nacional

Gráfico N° 73. Histograma de frecuencias pregunta 26. La historia es importante para mi formación integral como persona.

Gráfico N° 74. Histograma de frecuencias pregunta 28. La historia me permite comprender los problemas del mundo actual.

Gráfico N° 75. Diagrama de barra. Resultados por sexo utilidad de la historia. Preguntas 25, 26, 27, 28, 29 Y 30.

Gráfico N° 76. Diagrama de barra. Pregunta 31. Primera asignatura más útil

Gráfico N° 77. Diagrama de barra. Pregunta 31. Segunda asignatura más útil

Gráfico N° 78. Diagrama de barra. Pregunta 31. Primera asignatura más inútil

Gráfico N° 79. Diagrama de barra. Pregunta 31. Segunda asignatura más inútil

Gráfico N° 80. Diagrama de barra. Tendencias por sexo. Pregunta 31. Primera asignatura más útil.

Gráfico N° 81. Diagrama de barra. Tendencias por sexo. Pregunta 31. Segunda asignatura más útil.

Gráfico N° 82. Diagrama de barra tendencias por sexo. Pregunta 31. Primera asignatura más inútil.

Gráfico N° 83. Diagrama de barra. Tendencias por sexo. Pregunta 31. Segunda asignatura más inútil.

Gráfico N° 84. Resultados globales. Pregunta 32. Si has señalado a la historia ¿por qué la calificas con ese grado de utilidad o inutilidad?.

Gráfico N° 85. Diagrama de barra. Resultados por sexo. Pregunta 32. Si has señalado a la historia ¿por qué la calificas con ese grado de utilidad o inutilidad?

Gráfico N° 86. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimientos y la variable interés global.

Gráfico N° 87. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimientos y la variable utilidad global.

Gráfico N° 88. Resultados de la correlación entre los alumnos que más se distinguen en la prueba de conocimientos y la variable interés global.

Gráfico N° 89. Resultados de la correlación entre los alumnos que más se distinguen en la prueba de conocimientos y variable la utilidad global.

RELACIÓN DE CUADROS

Cuadro 1. Las fuentes históricas y la tarea del historiador

Cuadro 2. Niveles de comprensión de la evidencia de los alumnos

Cuadro 3. Niveles sobre la comprensión del pasado de los alumnos

Cuadro 4. Interpretación del conocimiento histórico

Cuadro 5. Niveles establecidos por el grupo Valladolid en relación con la empatía en los alumnos

Cuadro 6. Niveles establecidos por el grupo Valladolid en relación con el presentismo en los alumnos

Cuadro 7. Categorías de valores de la lectura de la imagen

Cuadro 8. Niveles del sistema educativo venezolano

Cuadro 9. Modalidades del sistema educativo venezolano

Cuadro 10. Denominación de los planteles o centros educativos

Cuadro 11. Aspectos a considerar para la elaboración de una prueba objetiva

Cuadro 12. Niveles de los objetivos para la elaboración de la tabla de especificación

Cuadro 13. Clasificación de los ítems objetivos y de ensayo

Cuadro 14. Asignaturas de historia en la escuela básica venezolana

Cuadro 15. Relación del universo de contenido

Cuadro 16. Objetivos a evaluar en la prueba de conocimientos

Cuadro 17. Tabla de especificaciones de la prueba piloto de historia

Cuadro 18. Tabla de especificaciones de la prueba definitiva

Cuadro 19. Bloque N° 1. Criterios de calificación global de la prueba

Cuadro 20. Bloque N° 2. Criterios de calificación pregunta por pregunta

Cuadro. 21 .Ficha sociológica

Cuadro 22. Estructura administrativa. Unidad educativa “Arturo Michelena”

Cuadro 23. Estructura administrativa. Unidad educativa “Carlos Arvelo”.

- Cuadro 24. Estructura administrativa “Alfredo Paradise”
- Cuadro 25. Estructura administrativa “Simón Rodríguez”
- Cuadro 26. Estructura administrativa “Alfredo Pietri”
- Cuadro 27. Estructura administrativa “Aristides Bastidas”
- Cuadro 28. Estructura administrativa. “Luis Alfredo Colomini”
- Cuadro 29. Etapas de aplicación de la prueba piloto de los instrumentos
- Cuadro 30. Etapas de aplicación de los instrumentos definitivos
- Cuadro 31. Distribución de la muestra
- Cuadro 32. Nivel de estudios de los padres
- Cuadro 33. Oficio/ profesión de los padres
- Cuadro 34. Condiciones de alojamiento
- Cuadro 35. Edad
- Cuadro 36. Nacionalidad
- Cuadro 37. Sexo
- Cuadro 38. Rendimiento académico de los alumnos y el nivel de estudios de los padres
- Cuadro 39. Rendimiento académico de los alumnos y el perfil cultural familiar
- Cuadro 40. Rendimiento académico de los alumnos pertenecientes a colegios ubicados en los municipios con economías industriales y en los municipios con economías agrícolas, pecuarias y avícolas
- Cuadro 41. Rendimiento académico de los alumnos que pertenecen a los colegios ubicados en municipios con economías industriales y con economías agrícolas, pecuarias y avícolas en función del perfil cultural familiar
- Cuadro 42. Rendimiento académico de las chicas y de los chicos
- Cuadro 43. Resultados globales de la temática: cronología de hechos históricos
- Cuadro 44. Resultados por sexo: temática cronología de hechos

Cuadro 45. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática cronología de hechos

Cuadro 46. Resultados por sexo: temática cronología de hechos

Cuadro 47. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática cronología de hechos

Cuadro 48. Resultados globales de la temática: identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Preguntas 1, 4, 5, 6, 7, 18 y 20.

Cuadro 49. Resultados por sexo: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 1 aspectos socioculturales de Hispanoamérica de origen europeo.

Cuadro 50. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 1 aspectos socioculturales de Hispanoamérica de origen europeo.

Cuadro 51. Resultados por sexo: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 4. Instrumentos musicales aportados al folklore venezolano.

Cuadro 52. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 4. Instrumentos musicales aportados al folklore venezolano.

Cuadro 53. Resultados por sexo: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 5 cultivos autóctonos y los introducidos por los españoles.

Cuadro 54. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 5. Cultivos autóctonos y los introducidos por los españoles.

Cuadro 55. Resultados por sexo: temática identificación de nombres o definiciones y porcentajes de hechos históricos. Pregunta N° 6. Presidentes de la República de Venezuela.

Cuadro 56. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 6. Presidentes de la República de Venezuela.

Cuadro 57. Resultados por sexo: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 7. Grupos étnicos-culturales de población hispanoamericana.

Cuadro 58. Resultados por nivel de estudios de los padres: identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 7. Grupos étnicos-culturales de población hispanoamericana.

Cuadro 59. Resultados por sexo: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 18. Instituciones Coloniales.

Cuadro 60. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 18. Instituciones Coloniales.

Cuadro 61. Resultados por sexo: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 20. Producto de exportación más importante de la Venezuela actual.

Cuadro 62. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática identificación de nombres o definiciones y personajes de hechos históricos. Pregunta N° 20. Producto de exportación más importante de la Venezuela actual.

Cuadro 63. Resultados globales de la temática: Localización de hechos históricos.

Cuadro 64. Resultados por sexo: temática localización de hechos históricos. Pregunta N° 2. La Gran Colombia.

Cuadro 65. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática localización de hechos históricos. Pregunta N° 2 La Gran Colombia.

Cuadro 66. Resultados por sexo: temática localización de hechos históricos. Pregunta N° 8. Altas culturas indígenas de América.

Cuadro 67. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática localización de hechos históricos. Pregunta N° 8. Altas culturas indígenas de América.

Cuadro 68. Resultados globales temáticas: identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos. Preguntas 11 y 12.

Cuadro 69. Resultados por sexo: temática identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos. Pregunta N° 11. Causas internas y externas de la Independencia de Venezuela.

Cuadro 70. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos. Pregunta N° 11. Causas internas y externas de la Independencia de Venezuela.

Cuadro 71. Resultados por sexo: temática identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos. Pregunta N° 12. Características del proceso de conquista de Venezuela.

Cuadro 72. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática identificación de enunciados, nombres o definiciones de hechos históricos. Pregunta N° 12. Características del proceso de conquista de Venezuela.

Cuadro 73. Resultados totales de la temática: identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos. Pregunta N° 14. Consecuencias de la segunda guerra mundial.

Cuadro 74. Resultados por sexo: temática identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos. Pregunta N° 14. Consecuencias de la segunda guerra mundial.

Cuadro 75. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos sobre hechos históricos. Pregunta N° 14. Consecuencias de la segunda guerra mundial.

Cuadro 76. Resultados globales de la temática: establecimiento de relaciones entre hechos históricos. Preguntas 9 y 19.

Cuadro 77. Resultados por sexo: temática establecimiento de relaciones entre hechos históricos. Pregunta N° 9.

Cuadro 78. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática establecimiento de relaciones entre hechos históricos. Pregunta N° 9.

Cuadro 79. Resultados por sexo: temática establecimiento de relaciones entre hechos históricos. Pregunta N° 19. Grupos sociales de la colonia.

Cuadro 80. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática establecimiento de relaciones entre hechos históricos. Pregunta N° 19. Grupos sociales de la colonia.

Cuadro 81. Identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta 13,15, 16 y 17.

Cuadro 82. Resultados por sexo: temática identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta N° 13. Última proclama de Simón Bolívar.

Cuadro 83. Resultados por nivel de estudios de los padres. Temática: identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta N° 13. Última proclama de Simón Bolívar.

Cuadro 84. Resultados por sexo: identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta N° 15. Pensamiento de Bolívar acerca de la democracia.

Cuadro 85. Resultados por nivel de estudios de los padres: temática identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta N° 15. Pensamiento de bolívar acerca de la democracia.

Cuadro 86. Resultados por sexo temática: identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta N° 16. Pensamiento de Bolívar acerca de la educación. Discurso de angostura de 1811.

Cuadro 87. Resultados por nivel de estudios de los padres. Temática: identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta N° 16. Pensamiento de Bolívar acerca de la educación. Discurso de angostura de 1811.

Cuadro 88. Resultados por sexo: identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta N° 17. Artículo 3 de la constitución federal de 1.811 de la primera República.

Cuadro 89. Resultados por nivel de estudios de los padres temática: identificación de ideas principales en fuentes históricas (textos, párrafos e imágenes) y establecimiento de relaciones entre ellas. Pregunta N° 17. Artículo 3 de la constitución federal de 1.811 de la primera República.

Cuadro. 90. Resultados globales de la pregunta N° 1. ¿Qué es para ti la historia?

Cuadro 91. Resultados por sexo. Pregunta N° 1.

Cuadro 92. Resultados globales de la pregunta N° 2. ¿Cuáles son las razones por las que se debe enseñar historia en la educación básica?

Cuadro 93. Resultados por sexo. Pregunta N° 2.

Cuadro 94. Resultados globales de la pregunta N° 3. ¿Qué es lo que te gustaría aprender de la historia?

Cuadro 95. Resultados por sexo. Pregunta N° 3

Cuadro 96. Pregunta N° 4. ¿Qué actividades haces normalmente en tus clases de historia?

Cuadro 97. Resultados por sexo. Pregunta N° 4

Cuadro 98. Pregunta N° 5. Hay otro tipo de actividades que te gustaría hacer en una clase de historia.

Cuadro 99. Pregunta N° 6. En caso de responder afirmativamente, puedes indicar ¿Cuáles?

Cuadro 100. Resultado por sexo. Pregunta N° 6. En caso de responder afirmativamente, puedes indicar ¿cuáles?.

Cuadro 101. Resultados estadísticos de las preguntas 7, 8, 9 y 10. Concepciones de la historia.

Cuadro. 102. Frecuencias globales. Preguntas 7, 8, 9 y 10. Concepciones de la historia.

Cuadro 103. Frecuencias por sexo. Preguntas 7, 8, 9 y 10. Concepciones de la historia

Cuadro 104. Resultados estadísticos del interés por la historia. Preguntas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Cuadro 105. Resumen de frecuencias globales. Preguntas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20. Interés por la historia.

Cuadro 106. Resumen de frecuencias por sexo. Preguntas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20. Interés por la historia.

Cuadro 107. Resultados estadísticos del interés por la historia. Pregunta N° 23.

Cuadro 108 frecuencias globales. Interés por la historia. Pregunta N° 23.

Cuadro 109. Resultados por sexo. Pregunta N° 23. Interés por la historia.

Cuadro 110. Frecuencias globales pregunta N° 24. ¿Cómo consideras la historia?

Cuadro 111. Resultados estadísticos. Pregunta 24 ¿Cómo consideras la historia?

Cuadro 112. Frecuencias por sexo. Pregunta N° 24 ¿Cómo consideras la historia?

Cuadro 113. Resultados estadísticos del interés por las asignaturas. Pregunta N° 21.

Cuadro 114. Frecuencias globales del interés por las asignaturas. Pregunta N° 21.

Cuadro 115. Frecuencias por sexo del interés por las asignaturas. Pregunta N° 21.

Cuadro 116. Frecuencias globales de las posiciones de la asignatura de historia.

Cuadro 117. Resultados de los estadísticos de la asignatura historia.

Cuadro 118. Frecuencias de las posiciones por sexo de la asignatura de historia

Cuadro 119. Resultados estadísticos por sexo de la asignatura historia

Cuadro 120. Pregunta 22. Explica ¿Por qué calificas a la historia con ese grado de interés?

Cuadro 121. Resultados por sexo pregunta 22. Explica ¿Por qué calificas a la historia con ese grado de interés?

Cuadro 122. Resultados estadísticos de la utilidad de la historia. Preguntas 25, 26, 27, 28, 29 y 30.

Cuadro 123. Resultados globales de la utilidad de la historia. Preguntas 25, 26, 27, 28, 29 y 30.

Cuadro 124. Resumen de frecuencias por sexo. Utilidad de la historia. Preguntas 25, 26, 27, 28, 29 y 30.

Cuadro 125. Frecuencias globales. Pregunta 31. Según tu opinión señala las 2 asignaturas más útiles y las 2 más inútiles para tu formación.

Cuadro 126. Frecuencias por sexo. Pregunta 31. Según tu opinión señala las 2 asignaturas más útiles y las 2 más inútiles para tu formación.

Cuadro 127. Frecuencias globales. Asignatura historia

Cuadro 128. Frecuencias por sexo. Asignatura historia

Cuadro 129. Resultados globales. Pregunta 32. Si has señalado a la historia ¿Por qué la calificas con ese grado de utilidad o inutilidad?

Cuadro 130. Resultados por sexo. Pregunta 32. Si has señalado a la historia ¿Por qué la calificas con ese grado de utilidad o inutilidad?

Cuadro 131. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimientos y la variable interés global

Cuadro 132. Resultados de la correlación entre la prueba de conocimientos y la variable utilidad global

Cuadro 133. Resultados de la correlación entre los alumnos que más se distinguen en la prueba de conocimientos y la variable interés global

Cuadro 134. Resultados de la correlación entre los alumnos que más se distinguen en la prueba de conocimientos y variable la utilidad global

RELACIÓN DE DIAGRAMAS

Diagrama. 1. Aspectos de investigación sobre el alumnado

REFERENCIAS BIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

ALBELO, R. M y LOVELLES, X. “La contribución del estudio de las personalidades históricas en la formación de los alumnos.” *Evento Pedagogía 93*. Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos. La Habana. 1993

ALDRICH, R. “Interesting and useful.” En: *Teaching History*. Núm.47. London: 1987. Pp. 11-14.

ALDRICH, R. “New History: an historical perspective.” En: A. Dickinson, P.J.Lee y P.J. Rogers. *Learning history*. London: Heinemann Educational Books, 1984. Pp. 210-224.

ALVAREZ DE ZAYAS, R. M. “Historia o Didáctica de la Historia.” En: *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*. Vol. I. Núm.1. Mérida-Venezuela: 1996. Pp. 27-29.

ALVAREZ DE ZAYAS, R. M y ADALYS, P. A. “Los protagonistas de la historia. Los alumnos descubren que los hombres comunes también hacen historia.” En: *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación*. Núm. 1. Barcelona: 2002. Pp. 27-39.

ARANGUREN, C. *La enseñanza de la historia en la escuela básica. Los programas de Historia de Venezuela en la Educación Básica: Un análisis teórico, didáctico y psicopedagógico*. Mérida- Venezuela: Universidad de los Andes. Los Heraldos Negros, 1997.

ARANGUREN, C y BUSTAMANTE, E. “La didáctica de la historia ¿Ciencia o experiencia?” En: *Encuentro Educativo*. Vol. 5. Núm. 3. Maracaibo-Venezuela:1998. Pp. 253-260.

ARANGUREN, C y BUSTAMANTE, E. “La enseñanza de la historia de Venezuela en la actual programación de educación básica: Un análisis teórico, metodológico y psicopedagógico.” En: *Ensayo y Error*. Años III y IV. Edición especial. Núms. 6, 7, 8,9. Caracas-Venezuela:1994-1995. Pp. 57-61.

ARANGUREN, C. “¿Qué enseña la educación en estudios sociales sobre la realidad histórica venezolana y latinoamericana?” En: *Educere, Artículos*. Núm. 7. Mérida-Venezuela: 1999. Pp. 33-36.

ARIAS AMARO. A. Historia de Venezuela. Séptimo Grado. Editorial Romar. 1999.

ARIAS AMARO. A. Historia de Venezuela. Octavo Grado. Editorial Romar. 1999.

ARIAS AMARO. A. Historia de Venezuela. Cátedra Bolivariana. Editorial Romar. 1999.

ARÓSTEGUI, J “**La historia reciente o al acceso histórico a realidades sociales actuales.**” En Rodríguez, J. (Ed). *Enseñar historia. Nuevas propuestas.* Barcelona: Laia, 1989.

AROSTEGUI, J. “La historia reciente: una propuesta metodológica y didáctica.” En: varios autores. *I Coloquios de Didáctica de Geografía e Historia de Extremadura* (abril, 1984). Cáceres: provincial de Cáceres: 1985.

ARREDONDO, V; PALENCIA, F y PICO, M. *Nuevo Manual de didáctica de las Ciencias Histórico –Sociales.* México: Limusa, 2000.

AUSUBEL, D; NOVACK, J. D y HANESIAN, H. “Psicología Educativa.” *Un punto de vista cognitivo.* México: Trillas. 1983.

B

BABBIE. E. *Fundamentos de la Investigación Social.* México: Internacional Thomson, 2000.

BALLARD, M. *New movements in the study and teaching of history.* London: Temple Smith, 1970.

BENEJAM. P y PAGÈS. J (Coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* Barcelona: I.C.E. Universidad de Barcelona. Editorial Horsori, 2002.

BETANCOURT ECHEVERRY, D. *Enseñanza de la Historia a tres niveles.* Colombia: Mesa Redonda. Magisterio, 1993.

BLOCH, M. *Introducción a la historia.* México: Fondo de cultura económica, 1975. pág. 50.

BOOTH, M. B. "A modern world history tours and the thinking of adolescent pupils." En: *Educational Review*, 32 (3). London: 1980. Pp. 245-257.

BOOTH, M. B. "Ages and concepts: a critique of the Piagetian approach to history teaching." En: C. Portal (Ed). *The history curriculum for teachers*. London: Falmer Press, 1987. Pp. 22-28.

BOOTH, M. B. "Skill, concepts and attitudes: the development of adolescent children's historical thinking." En: *history and theory*. Vol 22. 1983. Pp 101-107.

BRENNEMAN, E. M. "Empathizing with many voices of the past: two teachers help their students connect with United States history." En: *Social Education*. N° 65. 2001. Pp. 51-54.

BROPHY, J y VANSLEDRIGHT, B. "Storytelling, imagination and fanciful elaboration in a children's historical reconstructions." En: *American Educational Research journal*. Vol. XX. Núm. 4. 1992. Pp.837-859.

BROPHY, J; VANSLEDRIGHT, B. y BRENDIN, N. "Fifth grader's ideas about history expressed before and after the instruction to the subject." En: *Theory and research in social education*. Vol XX. Núm. 4. 1992. Pp. 440-489.

BUNGE, M. "La investigación científica". 7º edición. Barcelona: Ariel, 1.980.

BUTO, LUIS ALBERTO. Cátedra Bolivariana. Noveno grado. Actualidad Escolar 2.000. 2000.

C

CANNON, J. "Profesion of History". En: J. CANNON (comp). *The Blackwell Dictionary of Historians*. Oxford: Blackwell, 1988.

CARRTERO, M; ASENSIO, M y POZO, J. I. "Cognitive development, historical time representation and causal y causal explanations in adolescente." En: CARRETERO, M. [y otros]. "Psicología de la instrucción, razonamiento y conocimientos específicos." En: *Infancia y aprendizaje*. Madrid: 1992. Pp. 59-60, 11-29.

CARRETERO, M; JACOTT, L y LÓPEZ MAJÓN, A. “Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica.” En: M. CARRETERO. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique, 1995. Capítulo 3.

CARRETERO, M; JACOTT, L y LOPÉZ-MAJON, A. “**La explicación causal de distintos hechos históricos.**” En: M. CARRETERO. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique, 1995. Capítulo 4.

CARRETERO, M. “Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia.” En: *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la historia*. Madrid: Visor, 2000. Capítulo 1.

CARRETERO, M; POPE; SIMONS, R. J y POZO, J. L. *Learning and Instruction. European research in an internacional context*. Vol. III. Oxford: Pergamon Books, 1991. Pp. 27-49.

CARRETERO, M y LIMÓN, M. “Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia.” En: *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la historia*. Madrid: Visor, 2000. Capítulo 2.

CARRETERO, M y GONZÁLEZ, M. “Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España.” En: M. CARRETERO y J. VOSS. (comps). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. Capítulo 7.

CARRETERO, M; POZO, J. I y ASENSIO, M. “Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia.” En: *Infancia y aprendizaje*. Nº 23. Madrid: 1983. Pp. 55-74.

CERCADILLO, L. “Las ideas de los alumnos sobre lo que es verdad en Historia.” En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. Núm.3, Barcelona. 2004. Pp. 3-11.

CERCADILLO, L. “Los alumnos de secundaria y sus ideas sobre conceptos históricos estructurales.” En: *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.31. Barcelona. 2002. Pp. 87-102.

CHRISTENSEN. L. *Experimental Methodology*. Segunda edición. Boston:Allyn and Bacon, 1980

COHEN, L y MANION, L. *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Muralla, 1990

COLL, C. [et al], [y otros]. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1996. pág. 54.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 1999.

COOPER, H. "Young children's thinking in history." En: *Teaching History*. Núm 69. London: 1992. Pp. 8-13.

CRÉMIEUX, C ; JACOB, P y MOSSEAU, MARIE-JOSÉ. "Regard didactique sur les productions scolaires en histoire-géographie." En : *Revue Française de Pédagogie*. Núm. 106. 1994. Pp. 47-54.

CUBAN, L. "History of teaching in social studies." En: *Handbook of research on Social Studies*. Nueva York: Mac Milan Publishing Company, 1991. Pp. 400-410.

D

DALONGEVILLE, A. "Noción y práctica de la situación-problema en Historia." En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. . Barcelona. Núm. 2. 2003. Pp. 3-12.

DE AMÉZOLA, G. "La quimera de lo cercano: Sobre el tratamiento de las nociones de tiempo y espacio en las clases de historia." En: *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. . Mérida-Venezuela. Núm. 4. 1999. Pp. 100-129.

DE AMÉZOLA, G. "Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente". En: *Entrepassados. Revista de historia*. Núm. 17. Buenos Aires-Argentina. 2000.

DE MARCO, N. "Pupils and the profesional historian." En: *Teaching History*. Núm London. 1989. Pp. 23-26.

D. DEL RINCÓN [y otros]. *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson, 1.995.

DELVAL, J. "La representación infantil del mundo social." En: E. TURIEL, I. ENESCO y J. L. LINAZA: *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989.

DELVAL, J. "Stages in child's construction of social knowledge." En: M. Carretero y J. VOSS (eds). *Cognitive and instructional processes in History and Social Sciences*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1994. Pp. 77-102.

DOMÍNGUEZ, J. "Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y Empatía." En: *Infancia y aprendizaje*. Núm. 34. Madrid, 1986. Pp. 1-21.

DOWNEY, M. T y LEVISTIK, L. S. "Teaching and learning history". En: *Handbook of research on Social Studies. Teaching and learning*. Nueva York: Mac Milan Publishing Company, 1991. Pp. 400-410

E

ECO, U. *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa editorial, 1998. pág. 25.

EGAN, K. *Fantasia e investigación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata-MEC, 1994.

ELTON, G. R. "What sort of history should we teach." En: M. BALLARD (ED): *New Movements in the Study and Teaching of History*. Bloomington, Indiana University Press, 1970.

ENCUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA. ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO" En: *Tierra Firme. Revista de Historia y Ciencias Sociales*. Vol. XV. Núm.60. Caracas-Venezuela.1997.

EPSTEIN, T. "Deconstructing differences in African-American and European-American adolescents' perspectives on US history." En: *Curriculum Inquiry*. Vol. 28. Núm. 4. 1998. Pp. 397-423.

EQUIPO DEL POSTGRADO EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES. Universidad Pedagógica Nacional. "La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. Balance y perspectivas." En: *Educación y cultura*. Bogota-Colombia. Núm. 47. 1998. Pp. 5-10.

F

FERRO, M. *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. México: FCE, 1990.

FONTANA, J. *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica-Grijalbo, 1982.

FONTANA, J. "El concepto de historia y de enseñanza de la historia." Rafael Altamira. In ALBEROLA, A (ed). *Estudios sobre Rafael Altamira*. Alicante: Diputación Provincial de ALICANTE-Caja de ahorros provincial de alicante, 1987. Pp. 415-423.

FONTANA, J. *La historia después de la historia*. Barcelona: Crítica, 1992.

FONTANA, J. "L' ensenyament de la historia encara." En: *Perspectiva Escolar*. Núm. 139. Barcelona. 1989.

FOURNIER, J y WINEBURG, S. "Picturing the past: gender differences in the depiction of historical pictures." En: *American Journal of Education*. Vol 105. Núm. 2. 1997. Pp. 160-183.

FUENTES MORENO, C." La visión de la historia por los adolescentes. Revisión del estado de la cuestión en los Estados Unidos y el Reino Unido." En: Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación. Núm. 1. Barcelona. 2002. Pp. 55-68.

FUENTES MORENO, C. "Visión de la historia por los adolescentes. Interés y utilidad de la materia entre el alumnado de E.S.O." Barcelona. Universidad de Barcelona. 2002. (Tesis inédita)

G

GARCÍA FERRANDO [y otros] *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza universidad textos, 1993

GARCÍA SEBASTIÁN, M. "Idees prèvies de l'alumnat sobre el colonialisme i el desenvolupament." En: *Balma*. Núm. 1. Barcelona: Graó, 1995.

GARCÍA, P. Cátedra Bolivariana. Noveno grado. Editorial Romor. 2000.

GIL SAURA, E. "Las concepciones de los alumnos sobre el tercer mundo al acabar la escolaridad obligatoria." Valencia: Universidad de Valencia. 1993. (Tesis doctoral inédita).

GOALEN, P. "...Someone might become involved in a fascist group or something... Pupils' perceptions of history at the end of key stages 2,3 and 4." En: *Teaching History*. Núm. 96. London.1999. Pp. 34-38.

GODOY, P y MURILLO, E. "Errores en la enseñanza de la Historia de Chile. Catálogos de algunas dificultades de su aprendizaje." En: *Revista de educación*. Santiago de Chile. Núm. 210. 1993. Pp. 43-45.

GOMEZ, A. Historia Universal. Octavo grado. Editorial Santillana.

GÓMEZ TORRES, T. "Notas introductorias para una didáctica del conocimiento histórico social." En: *Ethos educativos*. Michoacán-México. Núm. 5-6.1994. Pp.22-28.

GONZÁLEZ GALLEGO, I. "El conocimiento geográfico e histórico educativos: La construcción de un saber científico". En: *Geografía y la Historia, elementos del medio*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

GONZÁLEZ GALLEGO, I. "El conocimiento geográfico e histórico educativos: La construcción de un saber científico." En: Isidoro González [et al].*La Geografía y la Historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. 2002.

GONZÁLEZ GARCÍA, M; BLAS DE ZABALETA, P [et al] [y otros]. *Geografía e Historia: lo que saben los alumnos al término del Bachillerato*. Madrid: CIDE, 1995.

GONZÁLEZ MANGRANÉ. "La enseñanza de la historia en el bachillerato: las concepciones de los alumnos". Lleida: Universidad de Lleida. 1993. (Tesis doctoral inédita).

GOOH, G. *Historia e historiadores en el siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica, 1977

GRANT, S. C. "It's just the facts, or is it?. The relationships between teacher's practices and student's understandings of history." En: *Theory and Research in Social Education*. Vol 29. Num.1. 2001. Pp. 65-108.

GRUPO VALLADOLID. *La comprensión de la historia por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid. 1994.

H

HALLAM, R. H. "Piaget and thinking in history." En: M. BALLARD. *New movements in the study and teaching of history*. London: temple Smith, 1971. Pp. 162-177.

HALLDÉN, O. "Learning History." En: *Oxford Review of Education*. Núm. 12. Pp. 53-66.

HALLDÉN, O. "Learners' conceptions of the subject matter being taught. A case from learning history." En: *International journal of educational research*. Vol. 19. Núm. 3. 1993. Pp. 317-325.

HALLDÉN, O. " On Reasoning in History." En: J.F. VOSS and M. CARRETERO. (eds) *international review of history education*. Vol. II. 1998. Pp. 272-278.

HERNANDEZ CARABAÑO, H. *Aportes a la Reforma educativa*. Caracas-Venezuela: Ministerio de Educación, 1970.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó, 2002.

HOBBSAWN, E. *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica, 1998

HOBBSAWN, E. *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica, 1998.

HOBBSAWN, E. *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Barcelona: Crítica, 2003.

I

IGGERS, G. *The German Conception of History: The National Tradition of Historical Thought from Herder to the Present*. Middletown: Wesleyan University Press, 1968.

INSPECCIÓN DE BACHILLERATO. *Profesores y alumnos ante la enseñanza de la geografía y de la historia en el bachillerato*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.

J

JACOTT, L. "La comprensión de la causalidad histórica." Madrid: Universidad Autónoma. 1995. (tesis doctoral inédita)

JIMENEZ, C y DOMINGUEZ, F. Historia Universal. Octavo Grado. Editorial Romor. 2000.

JUNCO LAVÍN. "De cómo dos historiadoras se acercaron a la enseñanza de la historia." En: *Revista Mexicana de Pedagogía*. México. D. F. Núm. 59. 2001. Pp. 25-29.

L

LAUTIER, N. "La comprensión de l'histoire: un modèle spécifique." En: *Revius Française de Pédagogie*. Núm. 106. 1994. Pp. 67-77.

LE GOFF, J. *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós Básica, 1997.

LEE, P. "A scaffold, not a cage: progresión and progresión models in history". En: *Teaching history*. Núm. 103. London. 2004. Pp. 13-23.

LEE, P y ASBHY, R. "Children's concepts of empathy and understanding in history." En: PORTAL.(ED). *The hisory curriculum for teachers*. London: Farmer Press, 1987. Pp. 62-70.

LEE, P y ASBHY, R. "Discussing the evidence." En: *Teaching History*. Núm 48. London: 1987. Pp. 13-17.

LEE, P; DICKINSON, A y ASBHY, R. "A lot of guess work goes on children's understanding of historical accounts." En: *Teaching History*. Núm. 92. London: 1998. Pp 29-36.

LEE, P; DICKINSON, A y ASBHY, R. "Project CHATA." Concepts of history and teaching approaches at Key stages 2 and 3. Children's understanding of "because" and the status of explanation in history." En: *Teaching History*. Núm. 82. London: 1996. Pp. 6-11.

LEE, P; DICKINSON, A y ASBHY, R. "Las ideas de los niños sobre la historia". En: M. CARRETERO y J. VOSS. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. Capitulo 9.

LEE, P; DICKINSON, A y ASBHY, R. "There were no facts in those days: Children's ideas about history explanation." En: M. HUGHES (ED). *Teaching and learning in changing times*. London: Blackwell, 1996.

LEE, P; DICKINSON, A y ASBHY, R. "Researching children's ideas about history". En: J. VOSS y M. CARRETERO. *Learning and reasoning in history. International review of history education*. Vol. II. Pp.227-251

LEE, P y ASBHY, R. "How long before we need US Calgary?. The Pittsburgh Conference on teaching, knowing and learning history." En: *Teaching History*. Núm. 97. London, 1999. Pp.13-15.

LERNER SIGAL, V. "Hacia una didáctica de la historia. Propuesta para mejorar la enseñanza de Clío." En: *perfiles educativos*. México. Núm. 45-46. 1989. Pp. 38-53.

LERNER SIGAL, V. "Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en México." En: *Perfiles Educativos*. México. Núm. 67. 1995. Pp. 18-26.

LEVSTIK, L y PAPPAS, C. "New directions for studying historical understanding." En: *Theory and Research in Social Education*. Vol. XX. Núm. 4. Pp. 369-385.

LEVSTIK, L. "The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom." En: *Theory and research in social education*. Vol XIV. Núm1. 1986. Pp.1-19.

LEVSTIK, L y BARTON, K. "It wasn't a good part of history: National identity and students. Explanations of historical significance." En: *Teachers college record*. Vol. 98. Núm. 3. 1998. Pp. 478-513.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. Venezuela. 1999.

LOVELLES, X. "Acerca del trabajo con el sistema de conceptos en la asignatura de historia." En: *Educación*. La Habana-Cuba. Vol. II. Núm. 45.1982.

M

MAESTRO, P. "Una concepción del aprendizaje de la historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas." En: *Studia paedagógica*. Núm. 23.1991. Pp. 54-81.

MALNAR MENDOZA, M. "Una propuesta de cambio para la enseñanza de la historia." En: *El maestro*. México. Núm. 49. 1991. Pp. 12-13.

MARINA, J. A. *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama, 1993.

MARTORELLA, P. H. "Knowledge and concept development in Social Studies". En P. Shaver (ed). *Handbook of research on Social Studies Teaching and Learning*. Nueva York: MacMillan, 1991.

McDONALD, C. "Exploring children's historical understanding: the relationships between age, beliefs and performance." Berkely. Universidad de California, 1992. (Tesis doctoral inédita)

McKEOWN, M y BECK, I. "The assessment and characterization of young learners' knowledge of a topic in history." En: *American Educational Research Journal*. Vol 27. Núm. 4. 1990. Pp. 688-726.

McKINNEY, J; WARREN, C y JONES, J. H. " Effects of a children's book and a traditional textbook on fifth-grade students' achievement and attitudes towards social studies." En: *Journal of Research and Development in Education*. Vol. 27. Núm. 1. 1993. Pp.56-62.

MEDINA RUBIO, A. [et. al] *La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de la Paz*. Santa Fe de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1999.

MERCHAN, F. "La Didáctica de la Historia en Europa: Líneas de trabajo sobre el problema de la selección y organización de contenidos." En: *Investigación en la Escuela*. Sevilla. Núm. 24. 1994.

MERCHAN, F. "Las unidades didácticas de Ciencias Sociales en el Proyecto IRESA". En: Insula Barataria (Coord.). "Enseñar y aprender Ciencias Sociales: Algunas propuestas de Modelos Didácticos." Madrid: Mare Nostrum, 1994.

MERCHÁN, J y GARCÍA, F. Proyecto Guadalquivir para comprender la historia. Libro del profesor y libro de alumno. Sevilla: Orama, 1990.

MICHEL SALAZAR, J. A. "El estudio y la enseñanza de la historia en las escuelas y liceos de Chile en la segunda mitad del siglo XIX." En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. Núm. 6. 2001. Pp. 115-134.

MIERES DE GÓMEZ, I. "Análisis evaluativo del grado de correspondencia entre las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en la enseñanza de la historia de Venezuela y los intereses de los alumnos de la segunda etapa de educación básica." Caracas-Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. 2001. (Tesis de Maestría inédita)

MORADIELLOS, E. *El oficio del historiador*. Barcelona: ediciones siglo XXI. 1999.

MORADIELLOS, E. *Las caras de Clío*. Oviedo: Publicaciones de la universidad, 1992.

MORON. G, REYES. J, ROMERO. V y HERNANDEZ. L. Historia de Venezuela. Séptimo grado. Editorial Santillana. 2000.

MORON. G, REYES. J, ROMERO. V y HERNANDEZ. L. Historia de Venezuela. Octavo grado. Editorial Santillana. 2000.

N

NAVARRO e I. ENESCO. "Las ideas infantiles sobre la movilidad socioeconómica: un estudio comparativo entre niños mexicanos y españoles". En: *Infancia y aprendizaje*. Núm. 81. 1998. Pp. 27-44.

Ñ

NUNEZ GUAIMARE. J. Historia de Venezuela. Séptimo grado. Editorial Biosfera. 2000.

O

ORTEGA, D. "Problemática del aprendizaje de nociones temporales en la educación básica." En: *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Núm. 2. Mérida-Venezuela. 1997. Pp. 32-42.

P

PÁGES, J. "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico." En: F. Rodríguez. (ed) *Enseñar historia: nuevas propuestas*. Barcelona: Laia, 1989.

PENDRY, A. [et al] [y otros] "Pupil's preconceptions in history." En: *Teaching History*. Núm. 86. London: 1997. Pp 18-20.

PEEL, E. A. "Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la historia: ideas y conceptos históricos." En: E. STONES. *Psicología de la Educación: didácticas especiales en sus textos. Aprendizaje y enseñanza*: Madrid: Morata, 1972. Pp. 305-312.

PIAGET, J. *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. México: FCE, 1978. (Original, 1946.)

PIAGET, J. *Las explicaciones causales*. Barcelona: Barral, 1973.

PIÑA, J. D. "El aprendizaje significativo de la historia y de la geografía." En: *Paradigma*. Vol. XI. Núm. 2. Maracay-Venezuela. 1990. Pp. 147-170.

PIZARRO, N. *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores. 1998.

PÉREZ JUSTE, R. *Evaluación de los logros escolares*. Madrid: UNED, 1986; H. VIANNA. *Los tests en la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1983; V. GARCIA HOZ. *Manual técnico del profesor. Técnicas comunes*. Madrid: Fomento de Centros de Enseñanza, 1980.

POPKENITZ, H. S. "Dewey, Vigostsky and the social administration fo the individual constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces." En: *American Educational Research Journal*. Vol. 35. Núm. 4. 1998. Pp. 535-570.

PORTAL, C. *The history currículo for teachers*. London: Falmer Press, 1987.

POZO, J. I. *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor, 1987.

POZO, J. I y CARRETERO, M. "Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de las ciencias?" En: *Infancia y aprendizaje*. Núm. 38. 1987.

POZO, J. I y CARRETERO, M. "El adolescente como historiador". En: *Infancia y aprendizaje*. Núm. 23. Madrid: 1983. Pp. 75-90.

PRATS, J. “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria.” En: *Enseñar Historia: Nota para una didáctica renovadora*. Junta Extremadura. Mérida. 2001.

PRATS, J. “Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.” En enseñar historia: *Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2.001. .

PRATS, J. “Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de educación*. Barcelona. Núm. 1. 2.002.

PRATS, J. “La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: estado de la cuestión.” En: *Revista de Educación*. Madrid. Núm. 328. 2002.

PRATS, J. “La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Notas para un debate deseable” En: *La Formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación universitaria del profesorado de didáctica de las CCSS. Díada editora, 1997.

PRATS, J y SANTACANA, J. “Principios para la enseñanza de la historia.” *En enseñar Historia: Nota para una didáctica renovadora*. Junta Extremadura. Mérida. 2001.

PRIETO HERNÁNDEZ, M. “La construcción del conocimiento histórico: problemas teóricos-metodológicos y consideraciones psicopedagógicas.” En: *Educación de Adultos*. México. Vol.3. Núm.12-13-14. 1993. Pp. 59-63

R

RIVIÈRE, M. NÚÑEZ, B. BARQUERO y F. FONTELA. “La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva.” En: MARIO CARRETERO y JAMES F. VOSS (Comps). *Aprender y pensar la Historia*. Amorrortu. Buenos Aires- Argentina. 2004. Segunda parte.

ROJAS PARRA. “El aprendizaje de las Ciencias Sociales y el nuevo diseño curricular.” En: *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Núm.4. Mérida-Venezuela. 1999. Pp. 19-26.

S

SEGAL, A y IAÍES, G. “El alumno: entre sus preconcepciones y los nuevos desafíos.” En SILVIA FINOCCHIO. *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel, 1993. Pp. 24-29. Capítulo 2.

SEGAL, A y IAÍES, G. En SILVIA FINOCCHIO. “Las ideas de los adolescentes en la enseñanza de las ciencias sociales”.En: *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel, 1993. Pp. 137-155. Capítulo 5.

SHEMILT, D. “Adolescent ideas about evidence and methodology in History:” En CH. PORTAL (ed). *The history curriculum for teachers*. London: The Falmer Press, 1987.

SHEMILT, D. History 13-16. *Evaluation study*. Edimburgh: Colmes-Mc. Dougall, 1980; “El proyecto Historia 13-16 de Schools Council: Pasado, presente y futuro.” En: *AAVV la geografía y la historia dentro de la CCSS. Hacia un currículo integrado*. Madrid: MEC, 1987. Pp. 173-207.

SCHICK, J. B. H. “What do students really think of history?”. En: *History Teacher*. Núm.3. 1991. Pp 331-342.

SEIXAS, P. “Historical significance among adolescents in a multicultural setting.” En: *Curriculum Inquiry*. Vol. 23. Núm.3. 1993. Pp. 5-13.

SEIXAS, P. “Mapping the terrain of historical significance.” En: *Social Education*. Núm. 61 (1), Pp. 22-27.

SIERRA BRAVO, R. *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo, 1.995.

T

TERUEL MELERO, Ma. P. “Como contemplan los alumnos el pasado histórico. La imagen de la historia a través del lenguaje icónico en la ESO.” En: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Núm. 17, Barcelona: 1998. Pp. 49-54.

TREPAT, C. A y COMES, P. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó, 1998.

TRILLA, J. (Coord), [et al], [y otros] *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001. pág. 181.

U

UNIVERSIDAD DE CARABOBO. Facultad de Ciencias de la Educación. *Jornada de Ratificación y Validación para el Diseño Curricular de la Mención Ciencias Sociales*. Venezuela: Universidad de Carabobo, Noviembre 1998.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR. *Manual instruccional en ensayo. Educación Básica*. Vol. II. Venezuela. 1992.

V

VALDEÓN, J. *El lugar de la historia. Cuadernos de pedagogía*. Barcelona: Fontalba. 1993.

VALDEÓN, J. *En defensa de la historia*. Valladolid: Ámbito, 1988.

VANSLEDRIGHT, B. "And Santayana lives on: students' views on the purpose for studying American history." En: *J. Curriculum Studies*. Vol. 29. Núm.5. 1997.

VANSLEGRIGHT, B. "I don't remember- The ideas are all jumbled in my head: 8th grader's reconstruction of colonial american history." En: *journal of curriculum and supervisión*. Vol. 10. Núm.4. 1995. Pp. 317-345.

VANSLEDRIGHT, B y CHRISTINE, K. "Reading American History: the influence of multiples sources on six fifth graders". En: *The Elementary School Journal*. Vol. 98. Núm. 3. 1998. Pp.239-265.

VAUDRY, J. C. "Some sixth-Formers' views of History". En: *Teaching History*. Núm 57. London: 1989. Pp.17-23.

VERMEULEN, E. "What is progress in history?". En: *Teaching history*. Núm.98. London: 2000. Pp. 35-41.

VERSTRAETE, M. A. "Comunicación sobre una experiencia educativa en historia". En: *la revista educación cuyo*. Mendoza- Argentina. Núm. 5.1995-1996. Pp. 219-227.

VIANNA. H. *Los tests en la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1983.

W

WILLIAMS, R y DAVIES, I. "Interpretations of history: issues for teachers in the development of pupil's understanding." En: *teaching history*. Núm. 91. London: 1998.Pp.36-40.

WITTROCK, W. (Comp). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paídos Educador, 1997.

WITTROCK, W. *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paídos Educador, 1997.

Z

ZACCARIA. "El desarrollo del pensamiento histórico: Implicaciones para la enseñanza de la historia." En: M. PEREYRA. (comp.): *La historia en el aula*. La Laguna: ICE, 1982. (Original, 1978.). Pp. 191-207.

ANEXOS

INDICE

ANEXO N° 1. Contenidos temáticos de las asignaturas de historia de la tercera etapa.

ANEXO N° 2. Modelo de ficha de revisión y evaluación de los ítems de la prueba de conocimientos

ANEXO N° 3. Modelo de ficha de revisión y evaluación de los ítems del cuestionario

ANEXO N° 4. Prueba de conocimientos: modelos

4.1. Modelo prueba de conocimientos piloto

4.2. Modelo prueba de conocimientos definitiva

ANEXO N° 5. Cuestionario de percepciones: modelos y categorizaciones

5.1. Modelo cuestionario de percepciones piloto

5.2. Modelo cuestionario de percepciones definitivo

ANEXO N° 1. CONTENIDOS TEMATICOS DE LAS ASIGNATURAS DE HISTORIA DE LA TERCERA ETAPA.

Grado: 7mo			Asignatura: Historia de Venezuela.				
Texto: Historia de la República de Venezuela			Autor: Alberto Arias Amaro		Editorial: Romor.		
Objetivos generales y objetivos específicos.	Tema, lección o bloque de contenido	Contenido	Actividades	Lecturas complementarias.	Puntos de consulta.	Taller del historiador	Glosario
No los presenta	Bloque No.1	-Antigüedad del poblamiento indígena Americano. -Evolución cultural de los grupos indígenas Americanos. -Antigüedad del poblamiento indígena Venezolano. -Evolución cultural de los grupos indígenas Venezolanos. -Uso y explotación de recursos naturales por los indígenas venezolanos.	-Formulación de preguntas. -Investigación de terminología. -Elaboración de cuadros comparativos. -Redacción de relatos.	No las presenta. Tiene como finalidad ofrecer información complementaria.	No los presenta. Permite la ampliación de la información a partir de la consulta de fuentes como internet, enciclopedias, Etc.	No lo presenta. Tiene como objetivo desarrollar una serie de procedimientos críticos, como la comprensión, el análisis, la interpretación y la producción de textos.	No lo presenta. Contiene Palabras en relación al tema.
	Bloque No.2	-Causas que origina-ron los viajes de exploración de los Europeos. -Los viajes menores. -Consecuencias del contacto entre Europa y la América aborígen					

	Bloque No.3	<ul style="list-style-type: none"> -La conquista. -Proceso de exploración y ocupación del territorio venezolano. -Fundación de ciudades y su importancia. -Conformación de las provincias en el territorio venezolano y su organización política. -El cabildo. -Creación de la capitania general. -Creación de la real audiencia. -Procesos productivos. -Tenencia de la tierra. -La mano de obra indígena y negra. -Actividades productivas. -El comercio. -Organización de la real hacienda. -Organización social de la colonia. -Manifestación cultural de la colonia. 					
--	-------------	--	--	--	--	--	--

	Bloque No.4	<ul style="list-style-type: none"> -El Período Republicano. -Causas internas de la independencia. -Participación de los grupos sociales. -El 19 de Abril de 1.810. -El 5 de Julio de 1.811. -Constitución de 1.811. -Reanudación de la guerra. -Ofensiva patriótica. -Reunificación de las fuerzas patrióticas en oriente. -Convocatoria del congreso de Angostura. -Discurso de Angostura. -Campaña libertadora de la Nueva Granada. -Resultados de la campaña. 					
	Bloque No.5	<ul style="list-style-type: none"> -Creación de la República de Colombia. -Campaña de Carabobo. -Congreso de Panamá. -Causas políticas, económicas y sociales que explican la disolución de la República de Colombia. 					

Grado: 7mo.		Asignatura: Historia de Venezuela.					
Texto: Historia de Venezuela.		Autor: Guillermo Morón, Juan Carlos Reyes, Vinicio Romero, Luis Hernández.				Editorial: Santillana.	
Objetivos Generales y Específicos	Tema, lección o bloque de contenido:	Contenido:	Actividades:	Lecturas complementarias: Tiene como finalidad ofrecer información complementaria.	Puntos de consulta: Permite la ampliación de la información a partir de la consulta de fuentes como internet, enciclopedias, Etc.	Taller del Historiador: Tiene como objetivo de-sarrollar una serie de procedimiento crítico, como la comprensión, el análisis, la interpretación y la producción de textos.	Artículo XII. Glosario: Contiene Palabras en relación al tema.
1) Diferenciar la situación cultural de los grupos indígenas americanos desde el inicio del poblamiento del continente hasta la llegada de los europeos. 1.1)Caracterizar los principales rasgos culturales de los grupos indígenas existentes en América desde los inicios del poblamiento del continente hasta la llegada de los europeos 1.2) Describir los principales rasgos culturales de los grupos indígenas venezolanos desde los inicios del	América Indígena	-Orígenes del Poblamiento Americano. -Grupos culturales Americanos. -Altas culturas de Mesoamérica. -Altas culturas de Sudamérica.	Formulación de preguntas. Elaboración de cuadros sinópticos. Elaboración de Mapas conceptuales. Investigaciones Elaboración de resumen.				

<p>poblamiento hasta la llegada de los conquistadores Españoles. 1.3) Diferenciar la forma de explotación y uso de los recursos naturales por los indígenas venezolanos desde los inicios del poblamiento hasta la llegada de los europeos.</p>	<p>Venezuela indígena</p>	<p>-Culturas Prehispánicas. -Áreas culturales indígenas. Familias lingüísticas indígenas. -Los indígenas y su relación con el ambiente.</p>					
<p>2) Distinguir las causas que influyen en la realización de los viajes de exploración de los europeos desde el siglo XV y sus consecuencias. 2.1) Explicar las causas que originaron los viajes de exploración de los europeos desde finales del XV. 2.2) Especificar las consecuencias del contacto entre Europa y la América aborígen.</p>	<p>Los viajes de Exploración</p>	<p>-Causas de los viajes de Exploración. -Las expediciones españolas. -Los viajes menores. -Consecuencias de los viajes de exploración.</p>					

<p>3) Sintetizar el proceso de la conquista y poblamiento español de Venezuela y sus consecuencias.</p> <p>3.1) Analizar el proceso de exploración y ocupación del territorio venezolano y la importancia de dicho proceso.</p> <p>3.2) Estudiar el proceso de organización política del territorio venezolano.</p> <p>3.3) Caracterizar la organización económica durante la época colonial.</p> <p>3.4) Especificar la organización social de la época colonial.</p> <p>3.5) Especificar el impacto que las actividades económicas ejercieron sobre el medio ambiente y los recursos naturales.</p> <p>3.6) Establecer las manifestaciones</p>	<p>Exploración del territorio</p> <p>La administración colonial</p> <p>El comercio colonial</p> <p>La sociedad Colonial.</p>	<p>-Exploración y ocupación de Oriente a- Occidente.</p> <p>-Exploración y ocupación del centro y el sur</p> <p>-El Cabildo.</p> <p>-Las primeras gobernaciones</p> <p>-Instituciones administrativas políticas y judiciales.</p> <p>-La actividad comercial colonial.</p> <p>-Los Borbones y el comercio.</p> <p>-El uso del espacio natural.</p> <p>-Los problemas ambientales.</p> <p>-Los grupos étnicos</p> <p>-Las clases sociales.</p> <p>-las rivalidades sociales.</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

<p>culturales de la época colonial.</p>	<p>Las artes en el período hispánico</p>	<p>-Arquitectura y escultura. -Pintura y artes gráficas. -Música, teatro y educación</p>					
<p>4) Valorar la importancia del proceso independentista de Venezuela y sus consecuencias. 4.1) Explicar las causas Internas que influyeron en el movimiento independentista 4.2) Explicar las causas Internas que contribuyen a originar el movimiento independentista 4.3) Apreciar la importancia de la participación de los grupos sociales en el proceso de independencia del país. 4.4) Analizar la consolidación del proceso de independencia en Venezuela y su</p>	<p>Causas de la independencia. Movimientos precursores de la independencia La primera República.</p>	<p>-Causas externas de la independencia. -Causas internas de la independencia. -Las rebeliones de Panaquire y Coro. -Conspiración de Gual y España. -Las expediciones mirandinas. -Hacia la creación de la República. -Fundación de la República. -Fracaso del primer intento republicano. -La ofensiva patriótica. -El restablecimiento de la República. -Boves, el caudillo. -El ataque realista.</p>					

<p>proyección en la Nueva Granada, Quito y Perú.</p>	<p>La segunda República. La reacción patriótica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -El exilio de Bolívar. -Campañas de 1.816. -Piar y la liberación de Guayana. -Páez y la liberación del centro. -Hacia la Nueva Granada. -Triunfo de los patriotas 					
<p>5) Precisar los aspectos sobresalientes del período de la Gran Colombia (18.21-18.30).</p> <p>5.1) Analizar el proceso que dio lugar a la creación de la República de Colombia y los aspectos más sobresalientes del período.</p> <p>5.2) Establecer las causas que influyeron en la disolución de la República de Colombia y sus consecuencias.</p>	<p>La liberación del sur. La disolución de la Gran Colombia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Liberación del sur de Colombia. -Independencia de Perú. -Creación de Bolivia. -El congreso de Panamá. -Inicios de la disolución de Colombia. -La separación de Venezuela y Quito. -La disolución de Colombia. -Consecuencias de la separación de Colombia. 					

Grado: 7mo.		Asignatura: Historia de Venezuela.					
Texto: Historia de Venezuela.		Autor: José Núñez Guaimare.				Editorial: Biosfera.	
Objetivos Generales: No los presenta.	Tema, lección o bloque de contenido:	Contenido:	Actividades: Permite aplicar los contenidos expuestos y sirven como sugerencias de actividades individuales o grupales. Formulación de preguntas. Elaboración de mapas. Elaboración de esquemas.	Lecturas complementarias: No las presenta. Tiene como finalidad ofrecer información complementaria.	Puntos de consulta: No lo presenta Permite la ampliación de la información a partir de la consulta de fuentes como internet, enciclopedias, etc.	Taller del Historiador: No lo presenta. Tiene como objetivo desarrollar una serie de procedimiento crítico, como la comprensión, el análisis, la interpretación y la producción de textos.	Artículo XIII. losario Contiene No lo presenta. Contiene Palabras en relación al tema.
1.1) Diferenciar la situación cultural de los grupos indígenas americanos desde el inicio del poblamiento del continente hasta la llegada de los Europeos.	Tema No.1	-Antigüedad del Poblamiento. -Evolución cultural de los grupos indígenas Americanos. -Culturas pre-agrícolas, agrícolas medias, y agrícolas avanzadas					
1.2) Describir los principales rasgos culturales de los indígenas venezolanos desde los inicios del poblamiento hasta la llegada de los conquistadores Españoles.	Tema No.2	Antigüedad del poblamiento indígena venezolano. -Evolución cultural de los grupos indígenas venezolanos. -Culturas pre-agrícolas, medias y de agricultura avanzada. -Áreas culturales: indígenas venezolanas para el momento de la llegada					

		de los españoles.					
1.3) Diferenciar la forma de explotación y uso de los recursos naturales por los indígenas venezolanos desde los inicios del poblamiento hasta la llegada de los Europeos	Tema No.3	-Uso y explotación de los recursos naturales por los indígenas venezolanos.					
2.1) Explicar las causas que originaron los viajes de exploración de los europeos desde finales del XV y XVI	Tema No. 4	-Causas que originaron los viajes de exploración de los europeos. -Aspectos políticos, económicos, culturales y técnicos. -Principales viajes de exploración durante los siglos XV y XVI.					
2.2) Especificar las consecuencias del contacto entre Europa y la América aborigen.	Tema No.5	-Consecuencias del contacto entre Europa y la América aborigen. Geográficas, políticas, económicas, sociales, culturales y científicas.					
3.1) Analizar el proceso de exploración y ocupación del territorio venezolano y la importancia de dicho proceso.	Tema No.6	-Proceso de exploración y ocupación del territorio venezolano. -Reconocimiento y penetración del territorio venezolano. -Fundación de ciudades y su importancia.					
3.2) Estudiar el proceso de organización política del territorio venezolano.	Tema No.7	-Conformación de las provincias en el territorio venezolano y su organización política. -El cabildo.					

		<ul style="list-style-type: none"> -Creación de gobernaciones, intendencias y capitania general. -Creación de la real audiencia y su importancia en el proceso unificador del territorio nacional. 					
3.3) Caracterizar la organización económica durante la época colonial.	Tema No.8	<ul style="list-style-type: none"> -Proceso productivo. -Tenencia de la tierra. -Mano de obra: indígena y negra. -Actividades pro-ductivas. -Comercio. -Organización de la Real Hacienda. -Reforma eco-nómicas del siglo XVIII 					
3.4)Especificar la organización social de la época colonial	Tema No.9	<ul style="list-style-type: none"> -Organización social de la colonia. -Grupos étnicos-sociales. -Blancos-Indios-Negros-Pardos. -El proceso del mestizaje y su importancia. 					
3.5) Especificar el impacto que las actividades económicas ejercían sobre el medio ambiente y los recursos naturales.	Tema No.10	<ul style="list-style-type: none"> -Impacto que las actividades eco-nómicas ejercieron sobre el medio ambiente: Distri-bución y organización de la población -Organización del espacio. -Uso de los recursos naturales y su impacto en el ambiente 					
3.6) Establecer las manifestaciones culturales de la época	Tema No.11	<ul style="list-style-type: none"> Manifestaciones culturales de la colonia. Música. Educación. Imprenta. 					

colonial.		-Conformación del folklore como producto del mestizaje.					
4.1) Valorar la importancia del proceso independentista de Venezuela y su proyección.	Tema No.12	-Causas externas. -Políticas de los Borbones españoles. -Incremento de la penetración inglesa en América. -Filosofía de la ilustración. -independencia de los Estados Unidos. -Revolución francesa. -Invasión de Napoleón a España.					
4.2) Explicar las causas internas que contribuyeron a originar el movimiento independentista	Tema No.13	-Causas internas. -Expansión del comercio. -Poderío creciente de los blancos criollos y sus aspiraciones políticas.					
4.3) Apreciar la importancia de la participación de los grupos sociales en el proceso de independencia del país.	Tema No.14	-Participación de los grupos sociales al comienzo del proceso independentista. -Progresiva incorporación de los grupos populares a la lucha por la independencia y las causas que originaron este cambio.					
4.4) Analizar la consolidación del proceso de independencia en Venezuela y su proyección en el de la Nueva Granada, la presidencia de Quito y el virreinato del Perú.	Tema No.15	-Proceso de consolidación de la independencia de Venezuela. La liberación de Guayana. -Dominio patriota de los llanos. -El Congreso de Angostura. -Ley fundamental de Colombia.					

		<ul style="list-style-type: none"> -Liberación de Nueva Granada. -Culminación de la independencia de Venezuela (Campaña de Carabobo). -Liberación del Sur (Quito y el Perú). 					
5.1) Analizar el proceso que dio lugar a la creación de la República de Colombia y los aspectos más sobresalientes del período.	Tema No.16	<ul style="list-style-type: none"> -Creación de la República de Colombia. Causas y Objetivos. -Aspectos más resaltantes del período. 					
5.2) Establecer las causas que influyeron en la disolución de la República de Colombia y sus consecuencias.	Tema No.17	<ul style="list-style-type: none"> -Causas políticas, económicas y sociales que explican la disolución de la República de Colombia. -Consecuencias de la disolución: Problemas limítrofes de los nuevos Estados. -Principio del utis Possidetis Iuris para la delimitación de las fronteras. -Pago de la deuda externa. 					

Grado: 8vo.			Asignatura: Historia de Venezuela.				
Texto: Historia de la República de Venezuela.			Autor: Antonio Gómez E.		Editorial: Salesiana.		
Objetivos Generales: No los presenta.	Tema, lección o bloque de contenido: No los presenta ni enumerados ni definidos	Contenido:	Actividades: Permite aplicar los contenidos expuestos y sirven como sugerencias de actividades individuales o grupales. Formulación de preguntas sobre los temas. Análisis de las lecturas. Trabajos de investigación. Elaboración de cuadro sobre los temas: comparativos, de resumen.	Lecturas complementarias: Las presenta Tienen como finalidad ofrecer información complementaria.	Puntos de consulta: No los presenta. Permite la ampliación de la información a partir de la consulta de fuentes como internet, enciclopedias, etc.	Taller del Historiador: No lo presenta. Tiene como objetivo desarrollar una serie de procedimientos críticos, como la comprensión, el análisis, la interpretación y la producción de textos.	Artículo XIV. Glosario: Contiene No lo presenta Contiene Palabras en relación al tema.
-Analizar las principales bases políticas y legales que fundamentan el nacimiento de la República de Venezuela como nación independiente.		-Bases que fundamentan el nacimiento de la República de Venezuela. -Congreso de Valencia. -Constitución de 1.830. -Principales problemas que el país tiene que enfrentar al separarse de la República de Colombia.					
-Establecer la problemática existente en el país al iniciarse la vida republicana en 1.830.		-Situación Social. -Caudillismo y sus consecuencias. -Problemas de fronteras.					

<p>-Diferenciar las características políticas, económicas, sociales y culturales del país del 1.830 a 1.864.</p>		<p>-Características políticas, económicas, sociales y culturales del país en este período. -Predominio de José A. Páez (1.830-1.848). -Hegemonía de los Monagas. -Crisis de 1.858. -Guerra federal: Causas y consecuencias. -Características generales del período conocido como Liberalismo Amarillo.</p>					
<p>-Analizar las características generales del período del Liberalismo Amarillo (1.870-1.899).</p>		<p>-Predominio de Antonio Guzmán Blanco. -Inversiones extranjeras. -Crisis del Liberalismo A-marillo. -Situación política, económica, social y cultural de Venezuela durante los gobiernos de Cipriano Castro y Juan Vicente Gómez.</p>					
<p>-Caracterizar el proceso de transición hacia la Venezuela democrática</p>		<p>-Oposición al gomecismo. -Período de transición: Eleazar López Contreras e Isaías Medina Angarita. Características generales de estos gobiernos.</p>					

		-Incorporación de las masas populares en la vida política. Trienio 1.945-1.948. -Regresión dictatorial (1.948-1.958).					
-Analizar los aspectos políticos de la Venezuela democrática desde 1.958 hasta nuestros días.		-Aspectos Políticos: -La democracia como sistema de gobierno. Características, logros.					
-Analizar los aspectos económicos que caracterizan a la Venezuela democrática desde 1.958 hasta nuestros días		-Aspectos económicos: -Situación industrial del país. -La industria petrolera. -El sector público industrial. -La industria privada. -inversiones extranjeras. -Situación de la economía agropecuaria. -Disposición proteccionista.					
-Diferenciar los aspectos sociales que caracterizan al país desde 1.958 hasta nuestros días		-Aspectos sociales: -Crecimiento de la población. -Marginalidad. -Situación actual del indígena venezolano.					
-Especificar el impacto que las actividades económicas ejercieron sobre el medio ambiente y los recursos naturales		-Impacto que las actividades económicas ejercen sobre el medio ambiente. -Distribución y organización de la					

		<p>población.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organización del espacio. -Uso de los recursos naturales y su impacto en el ambiente. 					
<ul style="list-style-type: none"> -Desatacar los principales aspectos cul-turales que caracterizan a la Venezuela democrática desde 1.958 hasta la actualidad. -Comentar la situación actual de Venezuela en el plano interna-cional 		<ul style="list-style-type: none"> -Situación cultural. -Manifestaciones folklóricas: Previvencias e importancia. -Logros educativos. -Convenio Andrés Bello. -Participación de Venezuela en organismos Internacionales: ONU-OEA-OPEP-ALALC-CONTADORA. -Problemas fronterizos. -Problemas geopolíticos. 					

Grado: 8vo.		Asignatura: Historia de Venezuela.					
Texto: Historia de Venezuela.		Autor: Guillermo Morón, Juan Carlos Reyes, Vinicio Romero, Luis Hernández.				Editorial: Santillana.	
Objetivos Artículo XV. Generales y Objetivos Específicos:	Tema, lección o bloque de contenido:	Contenido:	Actividades: Permite aplicar los contenidos expuestos y sirven como sugerencias de actividades individuales o grupales. Análisis de texto. Elaboración de cuadros comparativos. Elaboración de cuadros de causalidades. Elaboración de resumen. Práctica para ordenar cronológicamente los acontecimientos. Elaboración de mapas conceptuales. Elaboración de oraciones utilizando conceptos históricos.	Lecturas complementarias: Las presenta. Tienen como finalidad ofrecer información complementaria.	Puntos de consulta: Los presenta. Permite la ampliación de la información a partir de la consulta de fuentes como internet, enciclopedias etc.	Taller del Historiador: Lo presenta. Tiene como objetivo desarrollar una serie de procedimientos críticos, como el análisis, la interpretación y la producción de textos.	Artículo XVI. losario Lo presenta. Contiene Palabras en relación al tema.
1) Determinar la situación de							

<p>Venezuela como nación independiente al producirse en 1.830 su separación de la Gran Colombia.</p> <p>1.1) Analizar las principales bases políticas y legales que fundamentan el nacimiento de la República de Venezuela como nación independiente.</p> <p>1.2) Establecer la problemática existente en el país al iniciarse la vida republicana en 1.830.</p>	<p>La formación del Estado nacional.</p> <p>La economía de la Venezuela agropecuaria.</p>	<p>-Organización del Estado nacional. -Bases políticas y legales del Estado. -Comicios y división de los poderes. -Situación económica y social en 1.830.</p> <p>-Venezuela y la economía mundial. -Las regiones geoeconómicas y el comercio interior. -La propiedad territorial agraria. -La evolución de la mano de obra.</p>					
<p>2) Sintetizar las características de la Venezuela agropecuaria (1.830-1.936)</p> <p>2.1) Diferenciar las características políticas, económicas, sociales y culturales del país</p>	<p>Sociedad y cultura.</p>	<p>-Las clases sociales. -El ambiente cultural. -La letras -Las artes. La educación.</p>					

<p>del 1.830 a 1.864.</p> <p>2.2) Analizar las características generales del periodo del Liberalismo Amarillo (1.870-1.899).</p> <p>2.3) Establecer las características generales de los gobiernos de Cipriano Castro y Juan Vicente Gómez (1.899-1.936)</p>	<p>Revolución del siglo XVI</p> <p>Política exterior de la Venezuela agropecuaria.</p>	<p>-Expresiones políticas de la Venezuela agropecuaria.</p> <p>-Relaciones internacionales. -Controversia limítrofe con Colombia y Brasil. -Controversia limítrofe con la Guayana Inglesa.</p>					
<p>3) Sintetizar las características de la Venezuela petrolera (1.936 hasta nuestros días).</p> <p>3.1) Caracterizar el proceso de transición hacia la Venezuela democrática.</p> <p>3.2) Analizar los aspectos políticos de la Venezuela democrática desde 1.958 hasta nuestros días.</p> <p>3.3) Analizar los</p>	<p>De Páez a Monagas.</p>	<p>-El paecismo (1.830-18.48) -La oposición al paecismo. -El monagato (1.848-1.858).</p>					

<p>aspectos económicos que caracterizan a la Venezuela democrática desde 1.958 hasta nuestros días.</p> <p>3.4) Diferenciar los aspectos sociales que caracterizan al país desde 1.958 hasta nuestros días.</p> <p>3.5) Especificar el impacto que las actividades económicas ejercieron sobre el medio ambiente y los recursos naturales.</p> <p>3.6) Desatacar los principales aspectos culturales que caracterizan a la Venezuela democrática desde 1.958 hasta la actualidad.</p> <p>3.7) Comentar la situación actual de Venezuela en el plano internacional</p>	<p>De Julián Castro a Guzmán Blanco.</p> <p>De Guzmán Blanco a Ignacio Andrade.</p> <p>De Castro a Gómez.</p> <p>El impacto de la explotación petrolera.</p> <p>Economía de la</p>	<p>-La Guerra Federal. -Gobierno de Falcón. -Gobierno de los azules.</p> <p>-El guzmanismo (1.870-1.888). -Los últimos gobiernos del liberalismo amarillo.</p> <p>-El castrismo (1.899-1.908) -Conflicto internacionales . -La caída del castrismo. -El gomecismo (1.908-1.938). -La labor legislativa del gomecismo. -La política exterior y económica. -La oposición antigomecista.</p> <p>-Consecuencias de la explotación</p>					
---	--	---	--	--	--	--	--

	Venezuela petrolera.	petrolera.					
	Sociedad y cultura contemporánea.	con-	<ul style="list-style-type: none"> -Características de la economía petrolera. -Primeros años de la época petrolera. -Las políticas petroleras. -La actividad industrial. -Las industrias básicas. -La actividad agropecuaria. -Impacto ambiental de las actividades económicas. 				
	Relaciones exteriores.		<ul style="list-style-type: none"> -La población rural y urbana. -Los estratos sociales. -La cultura contemporánea. -Los medios audiovisuales. -La educación desde 1.935 hasta 1.958. -La educación en democracia. 				
	De López Contreras a Medina Angarita.		<ul style="list-style-type: none"> -Relaciones internacionales. -Delimitación de las fronteras marítimas. -Controversias limítrofes con los Estados vecinos. 				
	Una década de dictadura.		<ul style="list-style-type: none"> -Gobierno de Eleazar López(1.936-1.941). -Gobierno de Isaías Medina Angarita.(1.941-1.945). -El trienio (1.945-1.948). -Las juntas de gobierno provisional (1.948-1.950). -El perezjimenismo(1.952-1.958). -La obra de gobierno. 				

	<p>De Larrazábal a Caldera.</p> <p>De Pérez a Caldera.</p> <p>De Chávez a la constituyente</p>	<p>-La junta de gobierno provisional (1.958-1.959). -Gobierno de Rómulo Betancourt (1.959-1.964) -Gobierno de Raúl Leoni (1.964-1.969). -Primer gobierno de Caldera (1.969-1.973).</p> <p>-Primer gobierno de Carlos Andrés Pérez(1.974-1.979). -Gobierno de Luis Herrera Camping (1.79-1.984). Gobierno de Jaime Lusinchi (1.984-1.989). Segundo gobierno de Pérez (1.989-1.993). -Gobierno de Ramón J. Velásquez (1.993-1.994). -Segundo gobierno de Caldera (1.994-1.999).</p> <p>-La presidencia de Hugo Chávez Frías. -Sociedad y economía contemporánea.</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

Grado: 8vo.		Asignatura: Historia de Venezuela.					
Texto: Historia de Venezuela.		Autor: Alberto Arias Amaro			Editorial: Romor.		
Objetivos Artículo XVII. Generales y Objetivos Específicos	Tema, lección o bloque de contenido: No los enumera, ni los define.	Contenido:	Actividades: Permite aplicar los contenidos expuestos y sirven como sugerencias de actividades individuales o grupales. Formulación de preguntas acerca de los temas. Comparación entre los temas.	Lecturas complementarias: Las presenta. Tienen como finalidad ofrecer información complementaria.	Puntos de consulta: No lo presenta. Permite la ampliación de la información a partir de la consulta de fuentes como internet, enciclopedias etc.	Taller del Historiador: No lo presenta Tiene como objetivo desarrollar una serie de procedimientos críticos, como la comprensión, el análisis, la interpretación y la producción de textos.	Artículo XVIII. losario No lo presenta Contiene Palabras en relación al tema.
1) Determinar la situación de Venezuela como nación independiente al producirse en 1.830 su separación de la Gran Colombia. 1.1) Analizar las principales bases políticas y legales que fundamentan el nacimiento de la República de Venezuela como nación independiente 1.2) Establecer la problemática existente en el país al iniciarse la vida republicana en		-Bases que fundamentan el nacimiento de la República de Venezuela. -Congreso de Valencia. -Constitución de 1.830.					

1.830.							
2) Sintetizar las características de la Venezuela agropecuaria (1.830-1.936)							
2.1) Diferenciar las características políticas, económicas, sociales y culturales del país desde 1.830 hasta 1.864.		<ul style="list-style-type: none"> -Características políticas, económicas, sociales y culturales del país en este período. -Predominio de José Antonio Páez (1.830-1.848). -Hegemonía de los Monagas (1.848-1858). 					
2.2) Analizar las características generales del período del Liberalismo Amarillo (1.870-1.899).		<ul style="list-style-type: none"> -Crisis de 1.858. -Guerra Federal: Causas y consecuencias. -Características generales del período conocido como Liberalismo Amarillo. 					
2.3) Establecer las características generales de los gobiernos de Cipriano Castro y Juan Vicente Gómez (1.899-1.936).		<ul style="list-style-type: none"> -Predominio de Antonio Guzmán Blanco. -Inversiones extranjeras. -Crisis del Liberalismo Amarillo. -Situación política, económica, social y cultural de Venezuela durante los gobiernos de Cipriano Castro y Juan Vicente Gómez. -Oposición al gomecismo. 					
3) Sintetizar las características de la Venezuela petrolera (1.936 hasta nuestros días).							

<p>3.1) Caracterizar el proceso de transición hacia la Venezuela democrática.</p> <p>3.2) Analizar los aspectos políticos de la Venezuela democrática desde 1.958 hasta nuestros días.</p> <p>3.3) Analizar los aspectos económicos que caracterizan a la Venezuela democrática desde 1.958 hasta nuestros días.</p> <p>3.4) Diferenciar los aspectos sociales que caracterizan al país desde 1.958 hasta nuestros días.</p> <p>3.5) Especificar el impacto que las actividades económicas ejercieron sobre el medio ambiente y los recursos naturales.</p> <p>3.6) Destacar los principales aspectos culturales que caracterizan a la Venezuela demo-</p>		<p>-Período de transición: Eleazar López Contreras e Isaías Medina Angarita.</p> <p>-Características generales de este período .Incorporación de las masas populares a la vida política: Trienio (1.45-1.948).</p> <p>-Regresión dictatorial (1.948-1.958).</p> <p>-Aspectos Políticos. La democracia como sistema de gobierno, características, logros, problemas.</p> <p>-Aspecto económico. Situación industrial del país. Industria petrolera. Sector público industrial. La industria privada.</p> <p>-Inversiones Extranjeras.</p> <p>-Situación de la economía agropecuaria.</p> <p>-Disposiciones proteccionistas.</p> <p>-Aspectos sociales. Crecimiento de la población urbana. Marginalidad. Situación actual del indígena venezolano.</p> <p>-Impacto que las actividades económicas ejercieron sobre el medio ambiente. Distribución y organización de la población. Organización del espacio. Uso de los recursos naturales e impacto en el medio ambiente.</p> <p>-Situación cultural.</p> <p>-Manifestaciones folklóricas e importancia.</p> <p>-Logros educativos.</p> <p>-Convenio Andrés Bello.</p> <p>-Participación de Venezuela en</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>crática desde 1.958 hasta la actualidad.</p> <p>3.7) Comentar la situación actual de Venezuela en el plano internacional</p>		<p>organismo internacionales: ONU,OEA,ALALC,CON-TADORA -Deuda externa. -Problemas de frontera. -Problemas geopolíticos.</p>					
---	--	---	--	--	--	--	--

Grado: 8vo.		Asignatura: Historia Universal.					
Texto: Historia Universal		Autor: Antonio Gómez.			Editorial: Salesiana S.A.		
Objetivos Artículo XIX. Generales y Objetivos Específicos:	Tema, lección o bloque de contenido: No lo en-mera, ni lo define.	Contenido:	Actividades: Permite aplicar los contenidos expuestos y sirven como sugerencias de actividades individuales o grupales. Formulación de preguntas . Elaboración de cuadros cronológicos. Elaboración de mapas de acuerdo a los contenidos temáticos. Elaboración de resúmenes de contenidos temáticos. Elaboración de biografías de los personajes. Realizar cuadros comparativos acerca de los contenidos temáticos.	Lecturas complementarias: Las presenta. Tienen como finalidad ofrecer información complementaria.	Puntos de consulta: No lo presenta Permite la ampliación de la información a partir de la consulta de fuentes como internet, enciclopedias etc.	Taller del Historiador: No lo presenta. Tiene como objetivo de-sarrollar una serie de procedimiento crítico, como la comprensión, el análisis, la interpretación y la producción de textos.	Artículo XX. losario No lo pre-senta Contiene Palabras en relación al tema.
1) Apreciar los progresos alcanzados en los primeros tiempos de la evolución de la humanidad. 1.1) Describir los periodos de la							

<p>Prehistoria y de la historia, de acuerdo con las características de cada uno de ellos.</p> <p>1.2) Explicar los legados más relevantes de Egipto, Mesopotamia, Palestina, Fenicia, Grecia y Roma.</p> <p>1.3) Determinar la importancia de Jesús y sus enseñanzas en el proceso evolutivo de la humanidad.</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Organización social, rasgos económicos y manifestaciones culturales del paleolítico, neolítico y edad de los metales. -Etapas de la historia. -Invención de la escritura. -Calendario egipcio. -Legislación mesopotámica. -Monoteísmo hebreo. -Democracia ateniense. -Sistema republicano de Roma. -Latín y derecho romano. -Las enseñanzas de Jesús: -Dios -Hombre -El mundo -El sermón de la montaña. 					
<p>2) Considerar los hechos y aportes más relevantes de la Edad Media.</p> <p>2.1) Diferenciar los desplazamientos de los pueblos en la Edad Media y sus consecuencias.</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Invasiones bárbaras. -El reino de Franco y su evolución. -La expansión árabe. -El feudalismo. -Las cruzadas. 					

<p>2.2) Explicar los cambios que se produjeron a fines de la Edad Media en los aspectos sociales, económicos y culturales.</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Cambios a fines del medioevo. -Aparición de la burguesía. -Renacimiento de la vida urbana. -Surgimiento del capitalismo. -Formación de las lenguas nacionales. -Las universidades. 					
<p>3) Apreciar la ampliación del ámbito geográfico y los cambios que se operan en la Edad Moderna.</p> <p>3.1) Diferenciar los movimientos culturales y religiosos a principios de la Edad Moderna.</p> <p>3.2) Determinar la importancia de los viajes de exploración de los siglos XV y XVI.</p> <p>3.3) Precisar las</p>		<ul style="list-style-type: none"> -El renacimiento: causas y características. -La reforma: causas, matices que presenta. -La contrarreforma. -Consecuencias de reforma y la contrarreforma. -Importancia de los viajes de exploración europeos de los siglos XV y XVI. -De los reyes portugueses. -De Cristóbal Colón. -De Fernando de Magallanes. -De otra expediciones a América. -Características de las altas culturas indígenas: 					

<p>características de las altas culturas indígenas.</p> <p>3.4) Diferenciar las colonizaciones españolas, inglesas, francesas y portuguesas.</p> <p>3.5) Analizar los cambios que se producen en la Edad Moderna.</p>		<p>La cultura Maya, la cultura azteca y la cultura incaica.</p> <p>Características de las colonizaciones de América: Españolas, inglesa, francesa y portuguesa.</p> <p>-Cambios que se producen en la Edad Moderna:</p> <p>-Absolutismo y derecho divino de los reyes.</p> <p>-Doctrinas de Locke, Montesquieu y Rousseau.</p> <p>-Afianzamiento de la burguesía.</p> <p>-Evolución del capitalismo.</p> <p>-Nuevas doctrinas económicas: mercantilismo, fisiocratismo y liberalismo económico</p>					
<p>4) Determinar la importancia de la Edad Contemporánea, en función de sus hechos más destacados.</p> <p>4.1) Precisar las características de la independencia de los Estados Unidos, de la revolución Francesa y de los movimientos independentistas Latinoamericanos.</p>		<p>-La independencia de los Estados Unidos: causas, principios sustentados, consecuencias.</p> <p>-La revolución francesa:</p>					

<p>4.2) Explicar el maquinismo y su trascendencia.</p> <p>4.3) Sintetizar los rasgos característicos del historia de los países latino-americanos en los siglos XIX y XX.</p>		<p>causas, etapas, consecuencias.</p> <p>-Los movimientos independentistas latino-americanos: situación de las colonias y de España a principios del siglo XIX, causas de la independencia, proceso.</p> <p>-El maquinismo o revolución maquinista.</p> <p>-Origen o circunstancias que lo generaron.</p> <p>-Consecuencias. (la gran industria, el gran comercio, el imperialismo económico, la “cuestión social”).</p> <p>-Rasgos característicos de la historia de los países latino-americanos en los siglos XIX al XX.</p> <p>-Los sistemas de gobierno: repúblicas y monarquías.</p> <p>-Las dictaduras y las democracias.</p> <p>-Las guerras civiles internacionales.</p> <p>-Revoluciones (mexicana y cubana).</p> <p>-Primera y segunda guerra mundial.</p> <p>-Ubicación cronológica.</p> <p>-Causas.</p>					
---	--	--	--	--	--	--	--

<p>4.4) Resumir las características de las guerras mundiales y sus consecuencias.</p> <p>4.5) Precisar las diferencias entre revoluciones soviética y china.</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Países participantes. -Consecuencias. -Período interbélico. -Nazismo, facismo. -Guerra civil española. -La Revolución Soviética: causas, desarrollo, contenido. -La Revolución China: causas, antecedentes, desarrollo, consecuencias. 					
<p>5) Analizar el siglo XX en cuanto a los conflictos bélicos regionales y a los progresos alcanzados por la humanidad.</p> <p>5.1) Puntualizar los hechos que han perturbado la paz mundial después de la segunda guerra (1.939-1.945).</p> <p>5.2) Describir los procesos alcanzados por el hombre en el siglo XX.</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Hechos regionales que han perturbado la paz: <ul style="list-style-type: none"> -Guerra de Corea. -Guerra de VietNam -Conflictos Arabe-Israeli. -Progresos del hombre en el siglo XX. -Crisis del colonialismo. -Carrera del espacio. -Desarrollo científico y tecnológico. 					

Grado: 8vo.		Asignatura: Historia Universal.					
Texto: Historia Universal		Autor: Celia Jiménez V, Freddy R. Domínguez.			Editorial: CO-BO.		
Objetivos Artículo XXI. Generales: Artículo XXII. No los presenta. Objetivos Específicos:	Tema, lección o bloque de contenido:	Contenido:	Actividades: Permite aplicar los contenidos expuestos y sirven como sugerencias de actividades individuales o grupales. Formulación de preguntas en relación a los temas. Elaboración de cuadros cronológicos. Elaboración de mapas ubicando los contenidos temáticos. Elaboración de biografías de los personajes.	Lecturas complementarias: Las presenta. Tienen como finalidad ofrecer información complementaria.	Puntos de consulta: No lo presenta. Permite la ampliación de la información a partir de la consulta de fuentes como internet, enciclopedias etc.	Taller del Historiador: No lo presenta. Tiene como objetivo desarrollar una serie de procedimientos críticos, como el análisis, la interpretación y la producción de textos.	Artículo XXIII. Glosario No lo presenta Contiene Palabras en relación al tema.
1.1) Describir los períodos de la Prehistoria y de la historia, de acuerdo con las características de cada uno de ellos. 1.2) Explicar los legados más relevantes de Egipto, Mesopotamia, Palestina, Fenicia,	1-Edad Antigua.	-La aparición del hombre sobre la tierra. -Los períodos de la prehistoria. -Civilizaciones del mundo antiguo. -La democracia ateniense. -Aporte de Roma. El					

<p>Grecia y Roma. 1.3) Determinar la importancia de Jesús y sus enseñanzas en el proceso evolutivo de la humanidad.</p>		<p>sistema republicano. -El cristianismo</p>					
<p>2.1) Diferenciar los desplazamientos de los pueblos en la Edad Media y sus consecuencias. 2.2) Explicar los cambios que se produjeron a fines de la Edad Media en los aspectos sociales, económicos y culturales.</p>		<p>-Los desplazamientos de pueblos -La expansión árabe. -El feudalismo y las cruzadas. -Los cambios producidos a fines de la Edad Media.</p>					
<p>3.1) Diferenciar los movimientos culturales y religiosos a principios de la Edad Moderna. 3.2) Determinar la importancia de los viajes de exploración de los siglos XV y XVI. 3.3) Precisar las características de las altas culturas indígenas. 3.4) Diferenciar las colonizaciones españolas, inglesas, francesas y portuguesas. 3.5) Analizar los cambios que se</p>		<p>-Humanismo y Renacimiento -Los viajes de exploración de los siglos XV y XVI. -Las altas culturas indígenas. -La colonización de América. -Los grandes cambios de la Edad Moderna.</p>					

producen el la Edad Moderna.							
<p>4.1) Precisar las características de la independencia de los Estados Unidos, de la revolución Francesa y de lo movimientos independentista Latinoamérica-nos.</p> <p>4.2) Explicar el maquinismo y su trascendencia.</p> <p>4.3) Sintetizar los rasgos característicos de los gobiernos de los países latinoamericanos en los siglos XIX y XX.</p> <p>4.4) Resumir las características de las guerras mundiales y sus consecuencias.</p> <p>4.5) Precisar las diferencias entre revoluciones soviética y china.</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Grandes movimientos independentista. -La revolución industrial: máquina y capitalismo. -América latina en el siglo XIX. -El mundo en guerra. -Las revoluciones Soviética y China. -América latina a mediados del siglo XX. -El mundo de posguerra. -El esplendor del siglo XX. 					
<p>5.1) Puntualizar los hechos que han perturbado la paz mundial después de la segunda guerra (1.939-1.945).</p> <p>5.2) Describir los procesos alcanzados por el hombre en el siglo XX.</p>							

Grado: 9no.		Asignatura: Cátedra Bolivariana.					
Texto: Cátedra Bolivariana.		Autor: Pablo Emilio García.			Editorial: Romor.		
Objetivos Generales: Artículo XXIV. Objetivos Específicos: No los presenta.	Tema:	Contenido:	Actividades: Permite aplicar los contenidos expuestos y sirven como sugerencias de actividades individuales o grupales Elaboración de fichas biográficas. Elaboración de resúmenes acerca de los contenidos temáticos. Elaboración de esquemas acerca de los contenidos temáticos. Discusiones acerca de los aspectos investigados y redacción de conclusiones. Formulación de preguntas acerca de los contenidos temáticos. Elaboración de cuadros sinópticos.	Lecturas complementarias: Las presenta Tienen como finalidad ofrecer información complementaria.	Puntos de consulta: No lo presenta. Permite la ampliación de la información a partir de la consulta de fuentes como internet, enciclopedias etc.	Taller del Historiador: No lo presenta Tiene como objetivo de-sarrollar una serie de procedimiento crítico, como la comprensión, el análisis, la interpretación y la producción de textos.	Artículo XXV. losario No lo presenta Contiene Palabras en relación al tema.
-Proporcionar una visión global de la situación histórica de Europa a mediados del	Situación económica, política e intelectual de Europa a mediados del	-Inicios de la Revolución Industrial. -Crisis del absolutismo.					

<p>siglo XVIII y su repercusión en la crisis del imperio español en América</p>	<p>siglo XVII.</p> <p>Repercusiones de los cambios políticos e intelectuales en la crisis del imperio español, referidos específicamente a Venezuela.</p>	<p>-Los conflictos internacionales. -La filosofía de la ilustración.</p> <p>-Influencia del pensamiento de la ilustración en las colonias españolas de América, y particularmente a Venezuela. -Proyección de los conflictos internacionales en las colonias europeas de América (Estados Unidos y Haití) y especialmente en las de España. -Movimientos preindependentistas en Venezuela.</p>					
<p>-Introducir al estudiante en el estudio, análisis e interpretación de la vida, pensamiento y obra del libertador, de manera que adquiriera nociones claras acerca de su trascendencia y vigencia histórica.</p>	<p>Origen de la familia Bolívar. Su participación dentro de la estructura económica, y social de la Venezuela de fines del siglo XVIII.</p> <p>Factores que contribuyeron a la formación intelectual del libertador.</p>	<p>-Origen de la familia Bolívar. -Grupo social al cual pertenecía. -Actividades económicas que desarrollaban.</p> <p>-Formación educativa. -Sus maestros. -Sus libros. -Amistades. -Viajes. -Balance sobre su formación cultural.</p>					

	<p>El libertador como conductor de la empresa emancipadora</p> <p>Aspectos políticos del pensamiento bolivariano</p>	<p>-Participación de Bolívar en los primeros movimientos separatistas y en la primera República.</p> <p>-Surgimiento de Bolívar como conductor de la empresa emancipadora.</p> <p>-Actuación de Bolívar para convertir a la independencia en un movimiento nacional y americano.</p> <p>-Incorporación de los grupos populares a la cusa de la independencia.</p> <p>-Concepto de Estado.</p> <p>-División de poderes.</p> <p>-Centralismo vs. Federalismo.</p> <p>-Democracia.</p> <p>-Geopolítica.</p> <p>-Integración.</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

Grado: 9no.		Asignatura: Cátedra Bolivariana.					
Texto: Cátedra Bolivariana.		Autor: Alberto Arias Amaro.			Editorial: Romor.		
Objetivos Artículo XXVI. Generales y Objetivos Específicos: No los presenta.	Tema:	Contenido:	Actividades: Permite aplicar los contenidos expuestos y sirven como sugerencias de actividades individuales o grupales. Elaboración de preguntas acerca de los contenidos temáticos. Trabajo de investigación. Elaboración de biografía de los personajes. Elaboración de resúmenes acerca de los contenidos temáticos.	Lecturas complementarias: Las presenta. Tienen como finalidad ofrecer información complementaria.	Puntos de consulta: No lo presenta. Permite la ampliación de la información a partir de la consulta de fuentes como internet, enciclopedias etc.	Taller del Historiador: No lo presenta Tiene como objetivo desarrollar una serie de procedimientos críticos, como la comprensión, el análisis, la interpretación y la producción de textos.	Artículo XXVII losario Contiene No lo presenta. Contiene Palabras en relación al tema.
	Situación política, económica e intelectual de Europa a mediados del siglo XVII.	-La época de Bolívar. -Las colonias americanas. -Los conflictos Internacionales: la guerra de sucesión y la guerra de los siete años. -Ayuda extranjera. -Control de comercio. -Revolución industrial. -Absolutismo. -Ilustración. -Lustración en hispanoamérica					

		<ul style="list-style-type: none"> -Independencia de los Estados Unidos. -Revolución francesa. -Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano. -La República. -Revolución francesa y su influencia en la independencia de Venezuela. -Insurrección de los negros de Coro. -Conspiración de Gual y España. -Conspiración de Pirela. -Influencia de los derechos del hombre y del ciudadano en la organización constitucional de la república. 					
	Formación de la personalidad de Bolívar.	<ul style="list-style-type: none"> -La familia Bolívar. -Formación intelectual del libertador. -La educación de Bolívar. -Los maestros del libertador. -Sus viajes. 					
	Bolívar como conductor de la empresa emancipadora	<ul style="list-style-type: none"> -Factores que influyeron en el movimiento de independencia. -Crisis del gobierno español. -Formación de la junta suprema. -Bolívar y la primera república. -Bolívar y la declaración de la independencia. 					

		<ul style="list-style-type: none"> -Bolívar y la sociedad patriótica. -Comienzos de la guerra. -Bolívar se incorpora al ejército. -Caída de la primera república. -Bolívar y la capitulación de 1.812. -Bolívar líder de la independencia. -Bolívar su primer exilio. -Bolívar: El manifiesto de Cartagena. -Bolívar y el terremoto del 26 de marzo de 1.812. -Bolívar y su actuación para convertir la independencia en un movimiento nacional y americano. -El decreto de Guerra a Muerte. -Bolívar y la organización del ejército patriota. -Bolívar la unidad del ejército. -Reparto de bienes nacionales a los oficiales y soldados. -Bolívar y el problema de la esclavitud. -Decreto de Carúpano. -Bolívar y la unidad e integración de los países hispano-americanos en la lucha por la independencia. -Bolívar y la creación de la Gran Colombia. 					
--	--	--	--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> -Ley fundamental de la República de Colombia. -Bolívar y el congreso de Panamá. -Unidad bolivariana en la actualidad. -Bolívar: geopo-lítica e integración. -Bolívar: división política y Uti-Possidetis. -Bolívar y la forma de gobierno. -Bolívar y el régimen político. -Federalismo y centralismo du-rante la guerra. -Bolívar y la división de los poderes. -Bolívar y las bases constitucionales del Estado. -Bolívar y la educación. -Bolívar y el papel de la educación. -Bolívar: poder electoral y poder moral. -El poder moral propuesto por Bolívar. -Bolívar y la reforma universitaria de 1.827. -Dr .José María Vargas. -Bolívar y los recursos naturales. -Decreto conser-vacionista del libertador. 					
--	--	---	--	--	--	--	--

Grado: 9no.			Asignatura: Cátedra Bolivariana.				
Texto: Cátedra Bolivariana.			Autor: Luis Alberto Buttó.		Editorial: Actualidad Escolar 2.000.		
Objetivos Artículo XXVIII. Generales y Objetivos Específicos: No los presenta.	Tema:	Contenido:	Actividades: Permite aplicar los contenidos expuestos y sirven como sugerencias de actividades individuales o grupales. Localización de contenidos temáticos en los mapas. Elaboración de análisis de los contenidos temáticos. Elaboración de preguntas acerca de los contenidos temáticos. Elaboración de composición de los contenidos temáticos.	Lecturas complementarias: Las presenta Tienen como finalidad ofrecer información complementaria.	Puntos de consulta: No lo presenta. Permite la ampliación de la información a partir de la consulta de fuentes como internet, enciclopedias etc.	Taller del Historiador: No lo presenta. Tiene como objetivo desarrollar una serie de procedimientos críticos, como la comprensión, el análisis, la Interpretación y la producción de textos.	Artículo XXIX. Glosario No lo presenta Contiene Palabras en relación al tema.
	Las instituciones políticas-jurídicas en la Venezuela colonial.	- El cabildo. -La capitania general de Venezuela. -La real audiencia de Caracas.					
	La economía colonial en Venezuela	-El decreto de comercio libre. -La compañía Guipuzcoana -La real audiencia. -La intendencia. -El real consulado de Caracas.					
	La estructura social de la Venezuela	- Los grupos sociales. -El mestizaje.					

	colonial	-Los conflictos en la Venezuela colonial. -Los movimientos preindependentistas.					
	La educación colonial venezolana.						
	Las causas de la independencia	-Causas Internas. -Causa externas.					
	La personalidad del libertador.	-Situación económica y social de la familia Bolívar. -La educación del libertador. -Los viajes del libertador. -Las características físicas del libertador. -Los rasgos resaltantes de la personalidad del libertador.					
	El pensamiento político del libertador	-El Estado. -Democracia. -Centralismo Vs federalismo. -Geopolítica. -La integración.					
	El pensamiento educativo del libertador.	-La concepción de Bolívar sobre la educación. -Papel del Estado en la educación. -La reforma universitaria					
	El pensamiento social del libertador.	-Justicia, seguridad social e igualitarismo. -Posición del libertador frente a la población indígena y esclava. -La legitimidad de la propiedad. -Significado del poder moral -El papel de la opinión pública. El periodismo y la libertad de expresión en el pensamiento del libertador					
	El pensamiento	-La concepción económica del libertador. La agricultura, la					

	económico y conservacionista del libertador.	ganadería y la minería. -La hacienda nacional. Los impuestos. -La lucha contra el contrabando. La actitud conservacionista del libertador.					
	La proyección histórica de la figura del libertador.	-La proyección política del libertador -La proyección educativa del libertador. -La proyección económica y conservacionista del libertador. -La proyección militar del libertador.					

ANEXO N° 2. MODELO DE FICHA DE REVISIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS ÍTEMS DE LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS

Instrucciones: Para responder a cada aspecto de la ficha se debe contestar sí o no en cada casilla.

Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1. En relación con el contenido																										
1.1. ¿El aspecto abordado es realmente importante?																										
1.2. ¿El grado de complejidad es adecuado al nivel de los alumnos que se va a examinar?																										
2. En relación con el enunciado																										
2.1. ¿Ofrece un problema único, completo y bien definido, que conlleve a una sola interpretación?																										
2.2. ¿Esta redactado de forma afirmativa?																										
2.3. ¿Es posible responder sin necesidad de conocer la respuesta?																										
2.4. ¿Esta redactados de forma clara y precisa posible?																										
2.5. ¿Requieren algo más que la utilización de la memoria?																										
3. En relación con las respuestas																										
3.1. ¿Denotada un lenguaje estereotipado o de manual?																										
3.2. ¿Incluye señales o sugerencias que permitan la deducción de la respuesta correcta?																										
3.3. ¿Su posición es aleatoria en cada pregunta?																										
4. En relación con los distractores																										
4.1. ¿Se excluyo la utilización de la frase “ninguna de las anteriores” o “de todas las anteriores”?																										
4.2. ¿Cada distractor utilizado tiene un significado diferente?																										
4.3. ¿Son suficientemente plausibles?																										
4.4. ¿Existe la posibilidad de eliminar una respuesta distractiva con la sólo observación de sus sintaxis?																										

Otras

observaciones: _____

ANEXO N° 3. MODELO DE FICHA DE REVISIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS ITEMS DEL CUESTIONARIO.

Instrucciones: Para responder a cada aspecto de la ficha se debe contestar sí o no en cada casilla

Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
¿El ítem es necesario?																												
¿Es el momento de plantear el ítem?																												
¿Son necesarios varios ítems sobre este aspecto?																												
¿Hay que definir más el ítem en correspondencia con el entorno personal de los sujetos?																												
¿Es claro el ítem?																												
¿El ítem se presta para varias interpretaciones?																												
¿La redacción del ítem orienta las respuestas?																												
¿Se recomienda plantear el ítem de forma directa?																												
¿El contenido del ítem anterior ejerce influencia en la respuesta siguiente?																												
¿La ubicación es adecuada?																												
¿La fatiga podría influir en la respuesta?																												
¿Tiene una extensión razonable?																												
¿Tienen sentido emplear este procedimiento en función de la finalidad del cuestionario?																												

Otras

observaciones: _____

ANEXO N° 4. PRUEBA DE CONOCIMIENTOS: MODELOS

ANEXO N° 4.1.- MODELO PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PILOTO

Institución Educativa: _____

Nombres y Apellidos: _____

9° Grado Sección: _____ Fecha: _____

Cuestionario de preguntas de historia. (Escuela Básica).

A continuación te presentamos una serie de preguntas para explorar el conocimiento que sobre la asignatura de Historia has aprendido en la Escuela Básica.

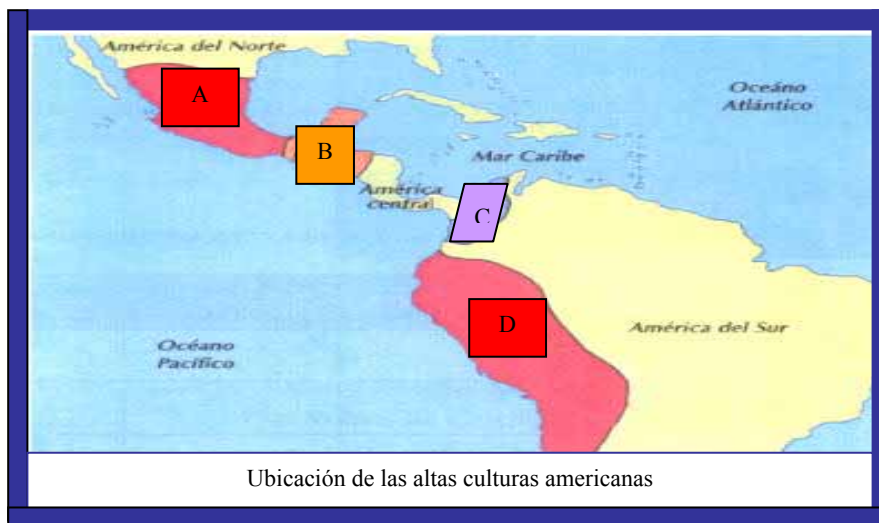
No es una prueba de evaluación rutinaria, ni obligatoria de la asignatura; es un instrumento de recolección de información para la realización de una investigación en el campo del Aprendizaje de la Historia. Por esa razón, te pedimos tu valiosa colaboración para responder a las preguntas de este cuestionario.

Instrucciones:

- 1-Lee detenidamente cada una de las preguntas antes de responder.
- 2-Hay preguntas en donde tendrás que seleccionar una sola alternativa de respuesta.
- 3-Existen preguntas en las que tendrás que seleccionar varias alternativas.
- 4- Hay preguntas en donde tendrás que diferenciar entre las alternativas de respuestas.
- 5-Hay algunas que tendrás que responder con tus propias palabras.
- 6.-Existen afirmaciones en las que deberás responder si son verdaderas o falsas.
- 7-Otras en donde tendrás que relacionar, la columna de preguntas, con la columna de respuestas.
- 8-En otras tendrás que analizar un texto para responder, las preguntas que sobre el mismo se te hacen.
- 9-En otras tendrás que señalar o identificar la ubicación de hechos históricos en un mapa.

1.-En el mapa de América, se han marcado con una letra (A, B, C, D), el territorio que ocuparon las altas culturas indígenas de América. Pon la letra que identifica a cada una en las casillas correspondientes:

Artículo XXX. Altas Culturas	Artículo XXXI. Letra de localización
Cultura Azteca	
Cultura Maya	
Cultura Inca	
Cultura de los Chibchas	



2.-Sitúa las siguientes características culturales de los aborígenes americanos en la etapa que corresponda a su evolución cultural, colocando una X en la casilla que corresponda en el cuadro que a continuación te presentamos.

Características Culturales	Pre-agrícola	Proto-agrícola	De las altas culturas
Agricultura intensiva.			
Grupos de recolectores, cazadores y pescadores.			
Inicios de la agricultura.			
Grupos nómadas.			
Conocimientos de astronomía y matemática.			
Uso de la escritura jeroglífica.			
Inicio de la alfarería, la cestería y el tejido.			

3.-Marca con una X en la casilla que identifica a la cultura indígena de mayor desarrollo en el territorio de Venezuela antes del descubrimiento.

Artículo XXXII. Culturas indígenas	
Caribes	
Arawuacos	
Timoto – Cuicas	

4.-Coloca en la casilla correspondiente del cuadro que te presentamos a continuación, la letra que identifica la ubicación geográfica de las altas culturas en América.

- A.-Norteamérica y Centroamérica.
- B.-Centroamérica.
- C.-Colombia.
- D.-Suramérica

Grupo Cultural	Letra
Incas	
Aztecas	
Chibchas	
Mayas	

5.-Coloca en el cuadro que a continuación te presentamos, la letra que identifica el nombre de los tres grupos étnicos y culturales que dieron origen a la actual población hispanoamericana.

- A.-Españoles.
- B.-Ingleses.
- C.-Japoneses.
- D.-Africanos.
- E.-Aborígenes.
- F.-Chinos.
- G.-Holandeses.

Grupo étnico cultural
1.-
2.-
3.-

6.-A continuación te presentamos un cuadro con algunos aspectos socioculturales de Hispanoamérica, señala con una X en la casilla correspondiente aquellos que son de origen europeo.

Aspectos socioculturales	Europeos
La cestería	
El castellano	
La religión católica	
La Santería	
El Inglés	
La alfarería	

7.-Diferencia los cultivos autóctonos de los introducidos por los españoles en el territorio de Venezuela. Marca con una X en la casilla que corresponda.

Cultivos	Autóctonos	Introducidos por los españoles
El cacao		
El tabaco		
La papa		
El maíz		
El café		
La yuca		
El trigo		
La caña de azúcar		

8.-Identifica en el siguiente cuadro los instrumentos musicales aportados al folklore venezolano, por las cultura indígena, africana y española.

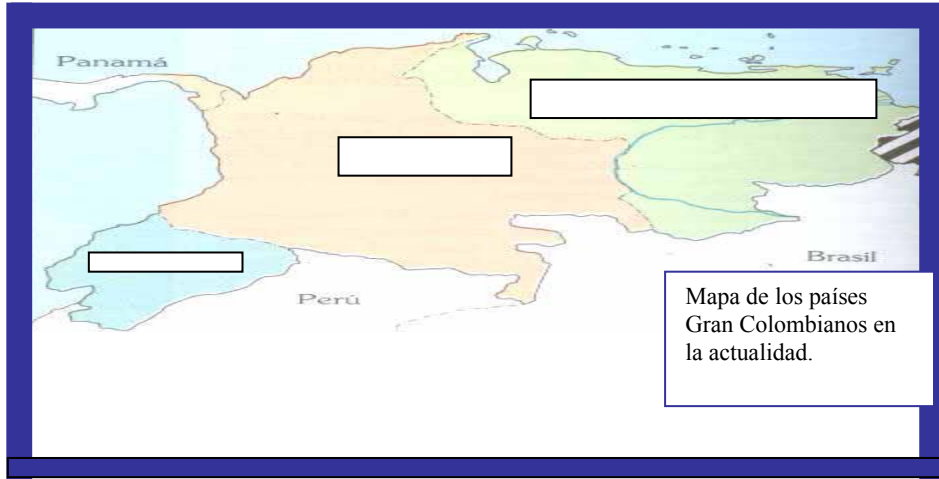
Instrumentos musicales	Aportación cultural		
	Indígena	Africana	Española
El cuatro			
Las maracas			
El arpa			
Los tambores			
Silbatos de cacho de animal			
La flauta de caña			

9.-Coloca las fechas que te proporcionamos en correspondencia con los siguientes hechos históricos.

- 19 de abril de 1810
- 5 de julio de 1811
- 25 de julio de 1812
- 24 de junio de 1821
- 12 de octubre de 1492

Hecho histórico	Fecha
Batalla de Carabobo	
Fin de la primera República	
Declaración de la independencia	
El descubrimiento de América	
Inicio de la independencia	

10.- Señala en el mapa los territorios de los países que formaron parte de la República de Colombia, mejor conocida como “La Gran Colombia”. Escribe los nombres de los países que la constituyeron.



11.- A continuación se te presentan dos columnas, una con conceptos y afirmaciones y otra con la respuesta a la que hace referencia.

Coloca la letra que identifica cada aspecto señalado en la columna izquierda, en el recuadro de la columna de la derecha.

Artículo XXXIII. Conceptos y afirmaciones	Artículo y letra
Fue la más alta autoridad colonial en Venezuela.	
Fue la entrega de los indios sometidos a los colonizadores para ser usados como trabajadores gratuitos.	
Fue una empresa que tuvo como finalidad el monopolio del comercio entre la provincia de Venezuela y España.	
Es el período durante el cual los españoles sometieron a los indígenas e incorporaron sus tierras al dominio español.	
Constituyó el conjunto del ingreso que recibía el rey de sus colonias en América.	
Es el resultado de la mezcla de los aborígenes con los blancos y los negro	
Son la igualdad, la libertad, la seguridad y la propiedad.	
Hizo posible los grandes descubrimientos marítimos	

Letra	Enunciados
A	Conquista
B	La Real Hacienda
C	Los derechos del hombre y del ciudadano
D	La brújula
E	El mestizaje
F	El Capitán General
G	La Guipuzcoana
H	La encomienda

12.-Señala la época a la que pertenece cada uno de los siguientes hechos, acontecimientos y períodos históricos en el cuadro que a continuación se te presenta. Coloca una X, en la casilla que corresponda.

Hechos históricos	Pre-historia	Edad antigua	Edad media	Edad moderna	Edad contemporánea
Aparece la escritura.					
La cultura Greco-Romana.					
La revolución francesa.					
Los movimientos independentistas de América					
La primera y la segunda guerra mundial.					
Extensión del feudalismo en Europa.					
Caída del imperio romano.					
El descubrimiento de América.					
La edad de piedra.					

13.-Marca con una X en la casilla que corresponda, para ubicar los siguientes progresos alcanzados por el hombre en la época histórica a la que pertenecen.

Progresos del hombre	Prehistoria	Edad antigua	Edad media	Edad moderna	Edad contemporánea
La escritura					
La computadora					
El uso del fuego					
La rueda					
La máquina de vapor					
Los satélites					
La agricultura					

14.-¿ Señala con una X en el cuadro siguiente. ¿Cuál de estos personajes ha sido presidente de la República?

Artículo XXXV. Personajes	Artículo XXX residentes
José Antonio Páez	
Agustín Codazzi	
Marcos Pérez Jiménez	
Francisco de Miranda	
Isaías Medina Angarita	
Arturo Michelena	

15.-La organización del ejército nacional y el plan de construcción de carreteras para la integración territorial del país se realizó durante el período de gobierno del presidente.

Artículo XXXVII. Gobierno	(a) Identifica con una X
Juan Vicente Gómez	
Jaime Lusinchi	
Carlos Andrés Pérez	
Cipriano Castro	

16.-Señala con una X el producto más importante de exportación en la Venezuela actual.

(b) Producto de exportación	(c) Principal
El hierro	
El aluminio	
El petróleo	
El café	

17.-De las instituciones políticas, indica con una X en la casilla del cuadro que le corresponde ¿Cuál de ellas tienen su origen en la colonia?

Instituciones políticas	Origen colonial
La asamblea nacional	
La República Bolivariana de Venezuela	
Los consejos municipales	
El tribunal supremo de justicia	
Las gobernaciones	
La presidencia de la República	

18.-Ordena los grupos sociales de la época colonial de mayor a menor, tomando como criterios el poder económico y los privilegios sociales.

- Negros e indígenas.
- Blancos criollos.
- Pardos.

3-
De mayor a menor
4-
1-
2-

-Blancos peninsulares.

19.-Señala con una X en el cuadro siguiente las causas internas y externas de la independencia.

Causas de la independencia.	Internas	Externas
La filosofía de la ilustración.		
El monopolio comercial establecido por España en sus colonias		
La independencia de los Estados Unidos		
El descontento político de los blancos criollos		
La invasión de Napoleón a España		
La revolución francesa		
La discriminación política de los blancos criollos.		

20.-¿Te gustaría que todos los países libertados por Bolívar pertenecieran a una sola y gran nación?, ¿Por qué?

21.-¿Qué obstáculos crees que habría que vencer para lograr esta unión?

22.-Explica la diferencia que existe entre conquista y colonización.

23.-A continuación te presentamos la última proclama de Simón Bolívar, léela detenidamente y responde si son verdaderas o falsas las afirmaciones que están al final del párrafo.

“¡Colombianos! Habéis presenciado mis esfuerzos para plantear la libertad, donde reinaba antes la tiranía. He trabajado con desinterés, abandonando mi fortuna, y aún mi tranquilidad. Me separé del mando cuando me persuadí de que desconfiabais de mi desprendimiento. Mis enemigos abusaron de vuestra credulidad y hollaron lo que me es más sagrado; mi reputación y mi amor a la libertad.

He sido víctima de mis perseguidores, y me han conducido a las puertas del sepulcro. Yo los perdono... Al desaparecer de en medio de vosotros, mi cariño me dice que debo hacerlos la manifestación de mis últimos deseos.

No aspiro otra gloria que la consolidación de Colombia: Todos debéis trabajar por el bien inestimable de la unión de los pueblos, obedeciendo al actual gobierno, para libertarse de la anarquía, los ministros del santuario, dirigiendo sus oraciones al cielo; y los militares, empleando la espada en defender las garantías sociales.

¡Colombianos! Mis últimos votos son por la felicidad de la patria. Si mi muerte contribuye para que cesen los partidos y se consolide la unión, yo bajaré tranquilo al sepulcro”.

1.-En el primer párrafo el libertador cuando habla de tiranía se refiere al gobierno español.

V() F()

- 2.-En el primer y segundo párrafo cuestiona los ataques a sus ideas de libertad y conducta moral. V() F()
- 3.En el tercer párrafo exalta la idea de la integración Hispanoamericana . V() F()
- 4.-En el párrafo tres hace un llamado por la defensa del orden político y social de la nueva República de Colombia(Gran Colombia). V() F()
- 5.-En el tercer texto alude a la anarquía como enemiga del orden social y de los pueblos de Colombia V() F()
- 6.-En términos generales, la última proclama del libertador es una expresión de sus ideas y sentimientos por la consolidación de una América libre, unida y fuerte. V() F()

24.- Señala con una X en el cuadro que te presentamos a continuación, el acontecimiento histórico que produjo 50 millones de víctimas, la desaparición de ciudades, vías férreas, carreteras, puentes e industrias, la división de Alemania, la pérdida del poder político y económico de Europa, y propicio el inicio del período de la guerra fría entre las dos superpotencia los EE. UU y la URSS.

Acontecimientos históricos	Artículo
La Guerra de Vietnam	<input type="checkbox"/>
La Segunda Guerra Mundial	<input type="checkbox"/>
La Revolución Bolchevique	<input type="checkbox"/>
La Primera Guerra Mundial	<input type="checkbox"/>

25.-Intenta dar una definición de lo que entiendes por revolución:

26.-Analiza el siguiente pensamiento de Bolívar acerca de la democracia.

“El sistema de gobierno más perfecto es aquel que produce mayor suma de felicidad posible, mayor suma de seguridad social y mayor suma de estabilidad política.”

27.-Interpreta las ideas de Bolívar con relación a la educación en el extracto que a continuación te presentamos del “Discurso de Angostura de 1.819”.

“La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso; moral y luces son los polos de la República, moral y luces son nuestras primeras necesidades.”

28.-Analiza lo subrayado en el siguiente texto, correspondiente al artículo 3 de la “Constitución Federal de 1.811 de la primera República” y expresa tu opinión con relación al cumplimiento de las leyes y la constitución nacional:

Artículo 3º Deberes del hombre en sociedad.

“Son deberes de cada individuo para con la sociedad, vivir sometido a las leyes, mantener la libertad y la igualdad de derechos; contribuir a los gastos públicos, y servir a la patria cuando ella lo exija, haciéndole el sacrificio de sus bienes y de su vida, si es necesario. Ninguno es hombre de bien ni buen ciudadano si no observa las leyes fiel y religiosamente, si no es buen hijo, buen hermano, buen amigo, buen esposo y buen padre de familia”.

c) Se mantiene vigente ese sagrado principio en Venezuela. ¿Por qué?

d) ¿Cuáles consecuencias crees tú, que trae consigo el desacato a ley?

29.- Marca con X en la casilla correspondiente los aspectos que han caracterizado a los gobiernos venezolanos del período democrático.

Características de estos gobiernos	Identifica con una X
La abundancia de recursos.	
El incremento de la corrupción.	
El crecimiento económico.	
El aumento de la pobreza.	
La devaluación del bolívar.	
El mejoramiento de los servicios de salud.	

30.- La llegada de Chávez a la República otras razones. *X la razón o las consideras)*

Razones que explican la llegada de Chávez a la Presidencia	Marca una X
Pérdida de credibilidad en los partidos tradicionales	
(i) El incremento de la pobreza	
Porque su proyecto es anti-neoliberal	
Porque promete acabar con la corrupción	

de Hugo presidencia de responde entre *(Señala con una razones que tú*

ANEXO N° 4.2 MODELO PRUEBA DE CONOCIMIENTOS DEFINITIVA

(b) Institución Educativa: _____

(i) Nombres y Apellidos: _____

Ciudad: _____

9° Grado Sección: _____ Fecha: _____

Cuestionario de preguntas de historia. (Escuela Básica).

A continuación te presentamos una serie de preguntas para explorar el conocimiento que sobre la asignatura de Historia has aprendido en la Escuela Básica.

No es una prueba de evaluación rutinaria, ni obligatoria de la asignatura; es un instrumento de recolección de información para la realización de una investigación en el campo del Aprendizaje de la Historia. Por esa razón, te pedimos tu valiosa colaboración para responder a las preguntas de este cuestionario.

Instrucciones:

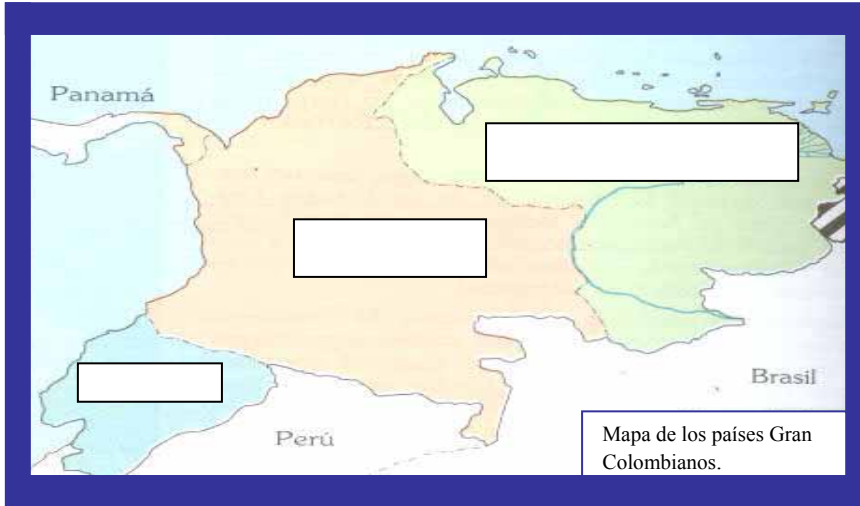
1. Lee detenidamente cada una de las preguntas antes de responder.
2. Hay preguntas en donde tendrás que marcar con una (X) la respuesta correcta.
3. Hay preguntas en las que tendrás que identificar varias respuestas que consideres correctas, marcando con una (X).
4. Hay algunas en donde tendrás que diferenciar entre las alternativas de respuestas marcando con una (X).
5. En otra deberás completar el enunciado que se presenta.
6. Hay una pregunta en donde tendrás que relacionar dos columnas. Para responder debes colocar la letra de cada enunciado en la casilla que se corresponda con su concepto.
7. En otras tendrás que analizar un texto para responder si las afirmaciones que se te hacen son verdaderas o falsas, para ello debes marcar con una X la casilla correspondiente.
8. En otras tendrás que colocar la letra o el nombre para señalar o identificar la ubicación de los hechos históricos en un mapa.

1.-A continuación te presentamos un cuadro con algunos aspectos socioculturales de Hispanoamérica Indica, ¿cuáles son de origen europeo?

(Marca con una X en la casilla correspondiente)

Aspectos socioculturales	Europeos
La cestería	
El castellano	
La alfarería	
El Inglés	
La religión católica	

2.-A continuación se te presenta un mapa con los territorios de los países que formaron parte de la República de Colombia, mejor conocida como “La Gran Colombia”. Escribe los nombres de los países que la constituyeron en el recuadro que corresponda.



3.- Completa con las palabras o frases correctas las afirmaciones que se presentan a continuación:

- a. El 24 de junio de 1821 se selló la independencia de Venezuela con la Batalla _____
- b. La firma del acta de capitulación de Francisco de Miranda al jefe Español Domingo de Monteverde el 25 de julio de 1812, marcó el fin _____
- c. Los acontecimientos que se produjeron en Caracas el 19 de abril de 1810, marcaron _____
- d. En los primeros meses del año 1830 se produce la disolución _____
- e. La llegada de los españoles al nuevo continente el 12 de octubre de 1492, se le conoce como _____

4.- Identifica en el siguiente cuadro los instrumentos musicales aportados al folklore venezolano por las culturas: indígena, africana y española.

(Marca con una X en la casilla correspondiente)

Instrumentos musicales	Aportación cultural		
	Indígena	Africana	Española
El cuatro			
Las maracas			
El arpa			
Los tambores			
Silbato de cacho de animal			

5.- De los cultivos que te presentamos a continuación, diferencia los autóctonos de los introducidos por los españoles.

(Marca con una X, en la casilla que corresponda)

Cultivos	Autóctonos	Introducidos por los españoles
El cacao		
El café		
El maíz		
La yuca		
El trigo		

6- ¿Cuáles de estos personajes han sido presidentes de la República?.

(Marca con una X en la casilla correspondiente)

Artículo XXXIX. Personajes	Artículo XL. residentes
José Antonio Páez	
Arturo Michelena	
Marcos Pérez Jiménez	
Francisco de Miranda	
Juan Vicente Gómez	

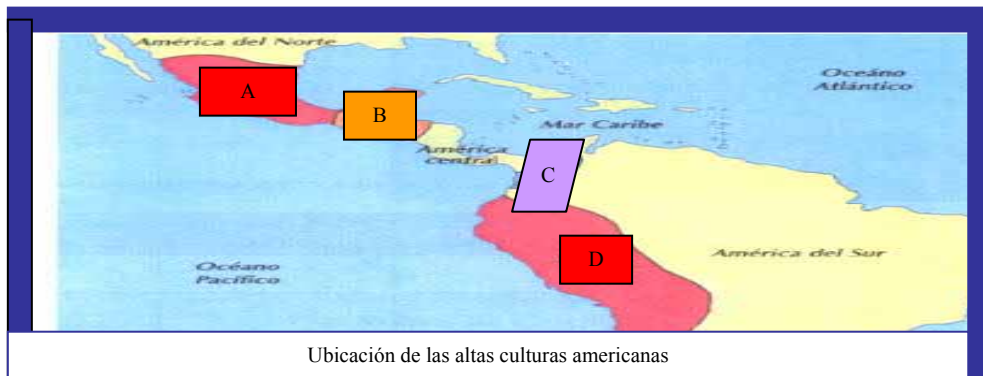
7.-Coloca en el cuadro que a continuación se presenta, la letra que identifica el nombre de los tres grupos étnicos y culturales que dieron origen al mestizaje de la población Hispanoamericana.

- A.-Españoles.
- B.-Ingleses.
- C.-Japoneses.
- D.-Africanos.
- E.-Aborígenes.
- F.-Chinos.
- G.-Holandeses.

Grupo étnico cultural

8.-En el mapa de América, se ha señalado con una letra (A, B, C, D), el territorio que ocuparon las altas culturas indígenas de América. Coloca en el cuadro que se te presenta, la letra que identifica a cada una de ellas, en la casilla que corresponda.

Artículo XLI. Altas Culturas	Artículo XLII. Letra de localización
Cultura Azteca	
Cultura Maya	
Cultura Inca	
Cultura de los Chibchas	



9.- A continuación se presentan dos columnas, una con conceptos y la otra con enunciados y afirmaciones a los que hace referencia. Relaciona los conceptos con los enunciados y afirmaciones, colocando en el recuadro vacío la letra correspondiente.

Artículo XLIII. Conceptos y afirmaciones	Artículo etra
Fue la más alta autoridad colonial en Venezuela.	
Fue la entrega de los indios sometidos a los colonizadores para ser usados como trabajadores gratuitos.	
Fue una empresa que tuvo como finalidad el monopolio del comercio entre la provincia de Venezuela y España.	
Es el período durante el cual los españoles sometieron a los indígenas e incorporaron sus tierras al dominio español.	
Constituyo el conjunto de los ingresos que recibía el rey de sus colonias en América.	
Es el resultado de la mezcla de los aborígenes con los blancos y los negros.	
La igualdad, la libertad, la seguridad y la propiedad.	
Facilito los grandes viajes marítimos.	
Fueron contratos que establecieron las obligaciones, privilegios y beneficios entre el Rey y los jefes de las expediciones de conquista.	
Fue la característica fundamental del comercio que estableció España con sus colonias.	

Letra	Enunciados
A	La conquista
B	La Real Hacienda
C	Son los derechos del hombre y del ciudadano
D	La brújula
E	El mestizaje
F	El Capitán General
G	La Guipuzcoana
H	La encomienda
I	El monopolio
J	Las capitulaciones

10.-Indica la época a la que pertenece cada uno de los siguientes hechos, acontecimientos y períodos históricos en el cuadro que a continuación se te presenta.

(Coloca una X en la casilla que corresponda).

Hechos históricos	Pre-historia	Edad antigua	Edad media	Edad moderna	Edad contemporánea
La Revolución Francesa.					
El Imperio Romano					
La Primera y la Segunda Guerra Mundial.					
El Feudalismo.					
La Edad de Piedra.					

11.-Identifica las causas internas y externas de la independencia de Venezuela.

(Marca con una X en la casilla correspondiente).

Causas de la independencia.	Internas	Externas
La Filosofía de la ilustración.		
El Monopolio comercial establecido por España en sus colonias.		
La Independencia de Haití		
El Descontento político de los blancos criollos		
La Revolución Francesa		

12.- Indica, ¿Cuáles de los aspectos siguientes caracterizaron el proceso de conquista de Venezuela?

(Marca con una X en la casilla que corresponda).

Diferencias.	Marca con una X
Esclavitud de los pueblos indígenas de Venezuela por los españoles.	
Fue un proceso pacífico y de cooperación entre españoles e indígenas.	
Apropiación de las tierras de los indígenas por los españoles.	
Se baso en el respeto y consideración de la condición humana y los derechos de los indígenas	
Fue una Guerra de sometimiento de los indígenas	

13.-A continuación te presentamos la última proclama de Simón Bolívar. Léela detenidamente y responde si son verdaderas o falsas las afirmaciones que están al final del párrafo, marcando con una X la casilla que consideres correcta.

“¡Colombianos! Habéis presenciado mis esfuerzos para plantear la libertad, donde reinaba antes la tiranía. He trabajado con desinterés, abandonando mi fortuna, y aún mi tranquilidad. Me separé del mando cuando me persuadí de que desconfiabais de mi desprendimiento. Mis enemigos abusaron de vuestra credulidad y hollaron lo que me es más sagrado; mi reputación y mi amor a la libertad.

He sido víctima de mis perseguidores, y me han conducido a las puertas del sepulcro. Yo los perdono... Al desaparecer de en medio de vosotros, mi cariño me dice que debo haceros la manifestación de mis últimos deseos.

No aspiro otra gloria que la consolidación de Colombia: Todos debéis trabajar por el bien inestimable de la unión: los pueblo, obedeciendo al actual gobierno, para libertarse de la anarquía, los ministros del santuario, dirigiendo sus oraciones al cielo; y los militares, empleando la espada en defender las garantías sociales.

¡Colombianos!. Mis últimos votos son por la felicidad de la patria. Si mi muerte contribuye para que cesen los partidos y se consolide la unión, yo bajaré tranquilo al sepulcro”.

1. En el primer párrafo el libertador cuando habla de tiranía se refiere al gobierno español. V() F()

2. En el párrafo tres hace un llamado por la defensa del orden político y social de la nueva República de Colombia (Gran Colombia). V() F()
3. En el tercer párrafo alude a la democracia como enemiga del orden social y de los pueblos de Colombia. V() F()
4. En el cuarto párrafo cuestiona los intereses divisionistas de los grupos políticos. V() F()
5. En términos generales, la última proclama del libertador es una expresión de sus ideas y sentimientos por la consolidación de una América libre, unida y fuerte. V() F()

14.- A continuación te presentamos algunos acontecimientos históricos, indica ¿Cuáles de ellos fueron consecuencia de la segunda Guerra Mundial?

(Marca con una X en la casilla que corresponda)

Acontecimientos históricos	Casilla
Propició el inicio del período de la guerra fría entre las dos superpotencias, EE.UU. y la URSS.	
La consolidación del fascismo italiano y alemán	
La pérdida del poder político y económico de Europa.	
La Revolución Bolchevique.	
La división de Alemania.	

15.- A continuación te presentamos un texto del pensamiento de Bolívar acerca de la democracia. Léelo atentamente y responde si son verdaderas o falsas las afirmaciones que se te hacen,

(Marca con una X en la casilla correspondiente).

“El sistema de gobierno más perfecto es aquel que produce mayor suma de felicidad posible, mayor suma de seguridad social y mayor suma de estabilidad política.”

1. La democracia es un sistema de gobierno que promueve las diferencias sociales. V() F()
2. Las sociedades democráticas deben garantizarle a los ciudadanos el derecho a la salud, la educación y el trabajo de sus ciudadanos. V() F()
3. Los gobiernos democráticos deben ser garantes de justicia social y de estabilidad política. V() F()

16.-A continuación te presentamos un extracto del “Discurso de Angostura de 1.819”, con las ideas de Bolívar en relación a la educación. Léelo atentamente y responde las preguntas que se te hacen.

(Marca con una X en la casilla correspondiente)

“La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso; moral y luces son los polos de la República, moral y luces son nuestras primeras necesidades.”

1. La educación popular, gratuita y obligatoria debe ser responsabilidad del Estado. V() F()

2. El motor de desarrollo moral, económico, político y social de un país es la Educación. V() F()

3. La educación debe ponerse en manos del sector privado. V() F()

17.- El texto siguiente se refiere al artículo 3 de la “Constitución Federal de 1.811 de la primera República.” Léelo atentamente y responde si son verdaderas o falsas las afirmaciones que te presentamos a continuación.

(Marca con una X la casilla correspondiente).

Artículo 3° Deberes del hombre en sociedad.

“Son deberes de cada individuo para con la sociedad, vivir sometido a las leyes, mantener la libertad y la igualdad de derechos; contribuir a los gastos públicos, y servir a la patria cuando ella lo exija, haciéndole el sacrificio de sus bienes y de su vida, si es necesario. Ninguno es hombre de bien ni buen ciudadano si no observa las leyes fiel y religiosamente, si no es buen hijo, buen hermano, buen amigo, buen esposo y buen padre de familia”.

1. El párrafo hace referencia al patriotismo del buen ciudadano. V() F()

2. Ser un buen ciudadano no significa respetar y acatar las leyes sociales. V() F()

3. La corrupción y la anarquía son consecuencia directa del desacato ciudadano a las leyes. V() F()

18.-De las siguientes instituciones políticas, indica ¿Cuál de ellas tienen su origen en la colonia?

(Marca con una X, en la casilla correspondiente)

Instituciones políticas	Origen colonial
Los Consejos Municipales	
La Asamblea Nacional	
El Tribunal Supremo de Justicia	
La Presidencia de la República	
Las Gobernaciones	

19.-Ordena los grupos sociales de la época colonial de mayor a menor, tomando como criterios el poder económico y los privilegios sociales.

-Negros e indígenas.

-Blancos criollos.

-Pardos.

-Blancos peninsulares.

De mayor a menor
4-
3-
2-
1-

20.-Indica el producto más importante de exportación en la Venezuela actual

(Marca con una X en la casilla correspondiente)

(a) Producto de exportación	(b) Principal
El Hierro	
El Aluminio	
El Petróleo	
El Café	

MUCHAS GRACIAS POR TÚ COLABORACIÓN.

ANEXO N° 5: CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES: MODELOS Y CATEGORIZACIONES

ANEXO N° 5.1. - MODELO CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES PILOTO

(c) Institución educativa: _____

(i) Nombres y Apellidos: _____

9° Grado Sección: _____ Fecha: _____

Estimado alumno.

A continuación te presentamos una serie de preguntas para saber lo que piensas sobre la asignatura de historia que se imparte en la Escuela Básica Venezolana.

Para responder debes seguir estas instrucciones:

1.-Hay preguntas que no tienen opciones de respuestas y deberás responder dando tú opinión a la pregunta que se te hace.

2.-Hay preguntas en las que para responder debes marcar con una (X) el grado de acuerdo o desacuerdo que tienes con respecto a las afirmaciones que se te presentan, en función de la siguiente escala:

- () Totalmente de acuerdo,
- () De Acuerdo,
- () Ni de acuerdo, ni en desacuerdo,
- () En desacuerdo,
- () Totalmente en desacuerdo.

Ejemplo: La geografía me interesa porque, a través de ella conozco los límites territoriales de mi país. (Si estas totalmente de acuerdo marcas con una X esa opción dentro del paréntesis).

(X) totalmente de acuerdo.

3.-Hay una pregunta que se te presenta en un cuadro, para que señales el grado de interés (de mayor a menor, desde el 10 hasta el 1), que tienen para ti las asignaturas que cursas en el 9° grado de la Escuela Básica.

4.-Existe una pregunta en donde debes escribir en un cuadro, cuáles son para ti las dos asignaturas más útiles y las dos más inútiles para tú formación.

PRIMERA PARTE. EN ESTA SECCIÓN NOS GUSTARIA CONOCER TÚ OPINIÓN GENERAL SOBRE ASPECTOS DE LA HISTORIA.

Responde con tus palabras:

1.-¿Qué es para ti la historia?

2.-En tú opinión ¿Cuáles son las razones por las que se debe enseñar historia en la escuela básica?

3.- ¿Qué es lo que más te gusta de una clase de historia?

4.-En tú opinión ¿Qué es lo que te gustaría aprender de la historia?

5.-Nombra algunas de las actividades que te gustaría hacer en una clase de historia.

SEGUNDA PARTE: EN ESTA SECCIÓN NOS GUSTARIA SABER CUÁL ES TU OPINIÓN ACERCA DE LA CONCEPCIÓN DE LA HISTORIA.

6.-La historia es la narración de los grandes hechos del pasado del hombre.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

7.- La historia trata de la vida cotidiana, los comportamientos, los valores y el entorno cultural de las personas.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

8.-La historia es la ciencia social que estudia los hechos del pasado por sus causas y consecuencias.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

TERCERA PARTE: EN ESTA SECCIÓN NOS GUSTARIA SABER TÚ GRADO DE INTERÉS POR LA HISTORIA.

9.-Me interesa la historia porque me permite conocer los grandes sucesos y personajes del pasado del hombre.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

10.-Me interesa la clase de historia porque el profesor explica con mapas, dibujos y esferas.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No realizamos ese tipo de actividad

11.-La historia me interesa porque leemos, comentamos y discutimos en equipos de trabajo los temas de la clase.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No realizamos ese tipo de actividad

12.-La asignatura de historia me interesa porque el profesor nos asigna trabajos de investigación sobre la historia de nuestra comunidad y nuestra familia.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No realizamos ese tipo de actividad

13.-Me interesa la clase de historia porque en ella aprendo cosas de otros pueblos y culturas diferentes a los de mi país.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

14.- La historia me interesa porque a través de ella comprendo el presente.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

15.-Me interesa la historia porque me permite investigar acerca del pasado de mi país.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

16.-La historia me interesa porque me permite una mejor comprensión de los hechos históricos de nuestro pasado.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

17.-Si estudio historia de Venezuela seré un mejor venezolano.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

18.- La historia me interesa porque me gustan los relatos y explicación que contiene el texto de historia.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

19.-Me interesa la clase de historia porque el profesor me permite trabajar en grupo con mis compañeros.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No hacemos grupos de trabajo

20. Me interesa la historia porque es una asignatura del plan de estudios y hay que aprobarla.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.

CUARTA PARTE. EN ESTA SECCIÓN NOS GUSTARIA SABER POR QUÉ CREES QUE NO TE SIENTES INTERESADO POR LA CLASE DE HISTORIA

21.-No me interesa la historia porque esta asignatura me resulta muy aburrida.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

22.-No me interesa la historia porque es muy larga y hay que leer mucho.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

23.-No me interesa la historia porque es una asignatura muy teórica y nada práctica.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

24.-No me interesa la historia porque no me va a servir para el futuro.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

25.-No me interesa la historia porque es una asignatura memorística y repetitiva.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

26.-No me interesa la historia porque trata temas del pasado y que no tienen que ver conmigo.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

27.-No me interesa la historia porque no comprendo el porque tengo qué aprenderme lo que paso en otras épocas.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

28.-No me interesa la historia porque se utilizan muchos términos que no entiendo.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

QUINTA PARTE. EN ESTA SECCIÓN QUEREMOS SABER CUÁL DE ESTAS ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS TE GUSTA MÁS.

29.-Ordena de mayor a menor la asignaturas según el grado de interés para tu formación académica

Asignatura	Artículo XLV. Grado de interés
Castellano y Literatura	10.
Inglés	9.
Matemática	8.
Física	7.
Química	6.
Historia	5.
Geografía	4.
Educación física y Deporte	3.
Educación para el Trabajo	2.
Biología	1.

30.-Explica ¿por qué calificas a la historia con ese grado de interés?

SEXTA PARTE: EN ESTA SECCIÓN NOS GUSTARIA SABER CUAL ES TU OPINIÓN ACERCA DE LA UTILIDAD DE LA HISTORIA.

31.-La historia es importante para mi formación integral como persona.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

32.-La historia me permite la comprensión de los problemas del mundo de hoy.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

33.-Estudiar historia me permite reforzar mi identidad nacional.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

34.-Estudiar historia me ayuda a comprender las demás asignaturas.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

35.-Estudiar historia me permite valorar mejor el ambiente y la conservación del mismo.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

36.-Conocer de historia me servirá para encontrar trabajo.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

SÉPTIMA PARTE. EN ESTA SECCIÓN NOS GUSTARÍA SABER EL GRADO DE UTILIDAD QUE TIENES POR LAS ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS

37- Según tu opinión señala las 2 asignaturas más útiles y las 2 más inútiles para tu formación.

<i>ASIGNATURAS</i>
Castellano y Literatura
Matemática
Física
Química
Historia
Geografía
Educación Física y Deporte
Inglés
Educación para el Trabajo
Biología

<i>Asignaturas más útiles</i>
<i>Sección 45.01</i> <i>Sección 45.02 Asignaturas más inútiles</i>

38.-Si has señalado a la historia ¿Por qué la calificas con ese grado de utilidad?.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

ANEXO N° 5.2. - MODELO CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES DEFINITIVO

(a) Institución Educativa: _____

(i) Nombres y Apellidos: _____

Ciudad: _____

9° Grado Sección: _____ Fecha: _____

Estimado alumno.

A continuación te presentamos una serie de preguntas para conocer lo que piensas sobre la asignatura de historia que se imparte en la Escuela Básica Venezolana, no hay respuestas incorrectas, pues esto no es un examen, lo que nos interesa es tú opinión.

Para responder debes seguir estas instrucciones:

- 1.- Lee detenidamente cada una de las preguntas antes de responder.
- 2.- Responde las preguntas siguiendo el orden establecido.
- 3.- No dejes preguntas sin responder.
- 4.- Las preguntas que no tienen opciones de respuestas debes responderlas con tus opiniones, utilizando los espacios en blanco.
- 5.- Hay preguntas en las que para responder debes marcar con una (X) el grado de acuerdo o desacuerdo que tienes con respecto a las afirmaciones que se te presentan, en función de la siguiente escala:
() Totalmente de acuerdo,
() De Acuerdo,
() Ni de acuerdo, ni en desacuerdo,
() En desacuerdo,
() Totalmente en desacuerdo.

Ejemplo: La geografía me interesa porque, a través de ella conozco los límites territoriales de mi país. (Si estas totalmente de acuerdo, marcas con una (X) esa opción dentro del paréntesis: (X) totalmente de acuerdo).

6.- Hay una pregunta en donde debes señalar el grado de interés que tienen para ti las asignaturas que cursas en el 9° grado de la Escuela Básica, tomando en consideración la escala del 1 al 10 en forma decreciente, en donde el 10 representa el grado mayor de interés hasta llegar al valor 1.

7.- Existe una pregunta en donde debes escribir en un cuadro, cuáles son para ti las dos asignaturas más útiles y las dos más inútiles para tu formación.

PRIMERA PARTE. ASPECTOS DE LA HISTORIA.

Responde con tus palabras utilizando los espacios en blancos:

1.-¿Qué es para ti la historia?

2.-¿Cuáles son las razones por las que se debe enseñar historia en la escuela básica?

3.- ¿Qué es lo que te gustaría aprender de la historia?

4.- ¿Qué actividades haces normalmente en tus clases de historia?

5.- Hay otro tipo de actividades que te gustaría hacer en una clase de historia.

Si No No lo se

6.- En caso de responder afirmativamente, puedes indicar ¿Cuáles?.

SEGUNDA PARTE: CONCEPCIÓN DE LA HISTORIA.

7.-La historia es la narración de los grandes hechos del pasado del hombre.

- () Totalmente de acuerdo.
- () De acuerdo.
- () Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- () En desacuerdo.
- () Totalmente en desacuerdo.
- () No lo se.

8.- La historia trata de la vida cotidiana, los comportamientos, los valores, la forma de pensar y el entorno cultural de las personas.

- () Totalmente de acuerdo.
- () De acuerdo.
- () Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- () En desacuerdo.
- () Totalmente en desacuerdo.
- () No lo se.

9.-La historia es la ciencia social que estudia los hechos del pasado explicados por sus causas y consecuencias.

- () Totalmente de acuerdo.
- () De acuerdo.
- () Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- () En desacuerdo.
- () Totalmente en desacuerdo.
- () No lo se.

10.- La historia trata de la evolución de los modos de producción y de las relaciones sociales en que las sociedades se organizan para reproducir sus bienes materiales de existencia, (primitivo, esclavista, feudal, capitalista, socialista).

- () Totalmente de acuerdo.

- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No lo se.

TERCERA PARTE: INTERÉS POR LA HISTORIA.

11.-Me interesa la clase de historia porque el profesor explica con mapas, dibujos y esferas.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No realizamos este tipo de actividad.

12.-Me interesa la clase de historia porque trabajo en quipo con mis compañeros.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No realizamos ese tipo de actividad

13.- Me interesa la clase historia porque leemos, comentamos y discutimos los temas de la clase.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No realizamos ese tipo de actividad

14.-Me interesa la clase de historia porque el profesor nos asigna trabajos de investigación sobre la historia de nuestra comunidad y nuestra familia.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No realizamos ese tipo de actividad

15.-Me interesa la clase de historia porque en ella aprendo cosas de otros pueblos y culturas diferentes a los de mi país.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No lo se.

16.- Me interesa la clase de historia porque a través de ella comprendo el presente.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No lo se.

17.-Me interesa la clase de historia porque me permite conocer el pasado de mi país.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No lo se.

18.- Me interesa la clase de historia porque me hará un buen ciudadano.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No lo se.

19.- Me interesa la clase de historia porque me gustan los relatos y explicaciones que contiene el texto de historia.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No lo se.

20.- Me interesa la clase de historia porque es una asignatura del plan de estudios y hay que aprobarla.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No lo se.

21-Ordena de mayor a menor las asignaturas según el grado de interés para tu formación académica. Comienza asignándole el N° 10 a la que tu consideras más interesante y continua en forma decreciente hasta que señales con el N° 1 a la que consideras menos interesante.

Asignatura	Artículo XLVI. N° Grado de interés
------------	------------------------------------

Castellano y Literatura	10.
Inglés	9.
Matemática	8.
Física	7.
Química	6.
Historia	5.
Geografía	4.
Educación física y Deporte	3.
Educación para el Trabajo	2.
Biología	1.

22.-Explica ¿por qué calificas a la historia con ese grado de interés?

23.-Indica tu grado de identificación con las frases que te presentamos a continuación.

(Marca con una X en la casilla que corresponda)

Crees que la historia:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No lo se
23.1. Trata temas del pasado que no tienen que ver conmigo.						
23.1. Utiliza términos que no entiendo.						

24.- ¿Cómo consideras la historia?

(Marca con una X en la casilla que corresponda)

24.1.	Muy interesante	interesante	Ni interesante, ni aburrida	Aburrida	Muy aburrida	No lo se
24.2.	Muy teórica	Teórica	Ni teórica, ni práctica	Práctica	Muy Práctica	No lo se
24.3	Muy memorística y repetitiva	Bastante memorística y repetitiva	Algo memorística y repetitiva	Poco memorística y repetitiva	Nada memorística y repetitiva	No lo se

CUARTA PARTE: UTILIDAD DE LA HISTORIA.

25.-La historia es importante para mi formación integral como persona.

- Totalmente de acuerdo.
 De acuerdo.
 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
 En desacuerdo.
 Totalmente en desacuerdo.
 No lo se.

26.-La historia me permite comprender los problemas del mundo actual.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No lo se.

27.-La asignatura de historia me permite reforzar mi identidad nacional.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No lo se.

28.-Estudiar historia me ayuda a comprender las demás asignaturas.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No lo se.

29.-Estudiar historia me permite valorar mejor el ambiente y la conservación del mismo.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No lo se.

30.-Conocer de historia me servirá en un futuro para encontrar trabajo.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.
- No lo se.

31.- Según tu opinión señala las 2 asignaturas más útiles y las 2 más inútiles para tu formación.

Asignaturas más útiles:
Asignaturas más inútiles:

32.-Si has señalado a la historia ¿Por qué la calificas con ese grado de utilidad o inutilidad?

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.